

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

**ВЕСТНИК
 ЧУВАШСКОГО
 ГОСУДАРСТВЕННОГО
 ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
 УНИВЕРСИТЕТА
 ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

Научный журнал

**№ 4 (88)
 Октябрь – декабрь 2015 г.**

Учредитель

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

Издается с ноября 1997 г.

Выходит 1 раз в три месяца

Зарегистрирован в Федеральной
 службе по надзору в сфере связи,
 информационных технологий
 и массовых коммуникаций
 (свидетельство о регистрации
 ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

Включен в Перечень рецензируемых
 научных журналов и изданий,
 в которых должны быть
 опубликованы основные
 научные результаты диссертаций
 на соискание ученых степеней
 доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге
 «Пресса России» 39898

Адрес редакции: 428000,
 г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38
Тел.: (8352) 62-08-71

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru
www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© ФГБОУ ВПО «Чувашский
 государственный
 педагогический университет
 им. И. Я. Яковлева», 2015

Главный редактор **Б. Г. Миронов**, д-р физ.-мат. наук, профессор
 Заместитель главного редактора **Т. Н. Петрова**, д-р пед. наук, профессор
 Ответственный редактор **Л. Н. Улюкова**
 Ответственный секретарь **А. А. Сосаева**

**Редакционная коллегия:
 редакционный совет:**

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Алексеев В. В., д-р биол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Анисимов Г. А., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Арсалиев Ш. М.-Х., д-р пед. наук, профессор (г. Грозный);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Ильина Н. А., д-р биол. наук, профессор (г. Ульяновск);
Кожанова М. Б., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Маловичко Л. В., д-р биол. наук, профессор (г. Москва);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Неверкович С. Д., д-р пед. наук, профессор (г. Москва);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хайрулдинов М. А., д-р пед. наук, профессор (г. Николаев, Украина);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);

члены редакционной коллегии:

Артемьев Ю. М., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Ахметов Л. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Елабуга);
Ванюшин Ю. С., д-р биол. наук, профессор (г. Казань);
Воронов Л. Н., д-р биол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Димитриев Д. А., д-р мед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дмитриева Е. Н., д-р пед. наук, профессор (г. Нижний Новгород);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дыбина О. В., д-р пед. наук, профессор (г. Тольятти);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Лавина Т. А., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Морова Н. С., д-р пед. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Мудрак О. А., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Платонова Р. И., д-р пед. наук, доцент (г. Якутск);
Прокопенко В. И., д-р пед. наук, профессор (г. Сургут);
Рабичев И. Э., д-р биол. наук, профессор (г. Москва);
Рахимов И. И., д-р биол. наук, профессор (г. Казань);
Резанов А. Г., д-р биол. наук, доцент (г. Москва);
Рязанцева И. М., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Семенова Г. Н., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Сергеев Л. П., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Ситдииков Ф. Г., д-р биол. наук, профессор (г. Казань);
Тенюкова Г. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Харитонов М. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шайхулов А. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Уфа).

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 612.172.2:612.2+612.172.4

ВЛИЯНИЕ КАРДИОРЕСПИРАТОРНОГО РЕЗОНАНСА НА ВАРИАБЕЛЬНОСТЬ ИНТЕРВАЛА QT ЭЛЕКТРОКАРДИОГРАММЫ

THE EFFECT OF CARDIORESPIRATORY RESONANCE ON THE VARIABILITY OF QT-INTERVAL OF THE ELECTROCARDIOGRAM

Д. А. Димитриев, Н. М. Ремизова

D. A. Dimitriev, N. M. Remizova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Одним из наиболее ярких проявлений взаимодействия между дыхательной и сердечно-сосудистой системами является кардиореспираторный резонанс, который проявляется в резком повышении variability сердечного ритма при совпадении дыхательного цикла с циклом барорефлекторной активности. Нами произведена запись электрокардиограммы испытуемых во время дыхания со свободной и резонансной частотами, на основе которой вычислены параметры интервала QT. Установлено, что дыхание на резонансной частоте влияет на различные показатели variability интервала QT.

Abstract. One of the most striking manifestations of the interaction between the respiratory and cardiovascular systems is cardiorespiratory resonance that manifests itself in a sharp increase of heart rate variability at the coincidence of the respiratory cycle with the cycle of baroreflex activity. We have performed the ECG to the subjects during respiration with resonant and non-resonant frequencies, on the basis of which the parameters of the QT interval have been calculated. It has been established that the breath at the resonant frequency affects different variability of the QT interval.

Ключевые слова: *кардиореспираторная система, кардиореспираторный резонанс, частота дыхания, электрокардиограмма, QT-интервал.*

Keywords: *cardiorespiratory system, cardiorespiratory resonance, respiratory rate, electrocardiogram, QT-interval.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одним из актуальных разделов физиологии человека является исследование кардиореспираторного взаимодействия, которое

проявляется в виде изменения ритма сердца при переходе от одной фазы дыхательного цикла к другой [4]. Наиболее ярким проявлением такого взаимодействия является кардиореспираторный резонанс (КРР).

Функциональный резонанс в сердечно-сосудистой системе возникает при внесении в управление сердечным ритмом внешнего ритмического воздействия [15]. Кардиореспираторным резонансом называется функциональный резонанс, вызванный контролируемым дыханием. Чаще всего КРР возникает во время дыхания с навязанной частотой 0,1 Гц (6 дых/мин) [1].

Феномен резонанса опосредован замкнутым циклом барорефлекторной системы [7], [14], который является системой с отрицательной обратной связью [16], и взаимодействием между дыхательным и сосудодвигательным центрами на уровне ствола мозга [8]. Это проявляется в физическом совпадении частот двух гармонических колебательных процессов: внешнего дыхательного возмущения и собственных колебаний сердечно-сосудистой системы [3]. Хотя исследование механизма кардиореспираторного резонанса является актуальной проблемой и ей посвящено много работ [5], [11], [13], в то же время не изучено влияние резонансной частоты дыхания на продолжительность интервала QT электрокардиограммы (ЭКГ).

В связи с этим целью нашей работы является изучение воздействия кардиореспираторного резонанса на вариабельность интервала QT ЭКГ.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе лаборатории «Физиология человека» при кафедре биологии и основ медицинских знаний ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» с января 2014 по январь 2015 года. В исследовании принимали участие 29 здоровых студентов факультета естественнонаучного образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева в возрасте от 18 до 22 лет, из них мужчин – 4 человека, женщин – 25 человек. При планировании и осуществлении эксперимента учитывались требования Хельсинкской декларации: было получено разрешение этического комитета, все обследуемые давали письменное согласие на участие в эксперименте.

Исследование проводилось в межсессионный период в первой половине дня с 8 до 12 часов при температуре воздуха в помещении 21°C. Испытуемый находился в состоянии покоя лежа не менее 5 мин до начала регистрации кардиоинтервалов. В исследовании применялись различные режимы дыхания испытуемых: свободная частота дыхания и навязанные частоты дыхания – 6,5 дых/мин, 6 дых/мин, 5,5 дых/мин, 5 дых/мин, 4,5 дых/мин. Частота дыхания (ЧД) задавалась с помощью голосовых команд, записанных в виде mp3-файла и транслируемых через динамики. Для каждого из режимов дыхания в положении лежа записывалась 5-минутная электрокардиограмма согласно рекомендациям Европейской Ассоциации Кардиологии [12]. Регистрация сердечного ритма осуществлялась с помощью программно-аппаратного комплекса «Поли-спектр – 8/E» («Нейрософт»).

Определение кардиореспираторного резонанса проводилось посредством спектрального анализа продолжительности интервала RR согласно следующему алгоритму. На первом этапе осуществлялся спектральный анализ интервалов RR с целью определения амплитуды колебаний на дыхательной частоте. Затем проводился сравнительный анализ пиковых значений амплитуды при различных режимах дыхания. В качестве резонансной выбиралась та частота, на которой отмечалась максимальная амплитуда дыхательной аритмии.

На основе записанной ЭКГ нами вычислялись как традиционные, так и инновационные показатели variability интервала QT. Посредством вариационного статистического анализа вычислялись дисперсия QT (SDQT) и дисперсия различий между соседними интервалами QT (RMSSD). В результате спектрального анализа колебаний продолжительности интервала QT была вычислена спектральная мощность низкочастотных колебаний (LF), высокочастотных колебаний (HF) и общая мощность колебаний (Total). Путем анализа «облака» на графике Пуанкаре была определена ширина скатерограммы (SD1) и вычислена ее длина (SD2). Для определения информационной энтропии в системе, формирующей сердечный ритм, вычислялся показатель SampEn [10]. Поскольку физиологические системы ведут себя как фракталы [6], нами был использован хорошо апробированный метод анализа фрактальных свойств временных последовательностей [9] – детрендный флуктуационный анализ – и вычислены показатели α , $\alpha 1$ и $\alpha 2$. Кроме того, производилось вычисление медианы и средней продолжительности QT.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета профессиональной статистики «Statistica7.0 for Windows». Полученные результаты исследования приведены в виде «средняя±ошибка средней». При подсчете достоверности различий использовался непараметрический критерий Вилкоксона. Статистически значимыми считались различия с $p < 0,05$.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ распределения резонансных частот свидетельствует о том, что наиболее часто резонанс отмечался при дыхании с частотой 6 дых/мин (37 % испытуемых), что согласуется с ранними исследованиями [1]. У 24 % студентов резонанс отмечался при дыхании с частотой 6,5 дых/мин, у 15 % – при дыхании с частотой 5,5 дых/мин, у 15 % – при дыхании с частотой 5 дых/мин. У некоторых студентов (9 %) резонанс возникал при дыхании с очень низкой частотой – 4,5 дых/мин. Таким образом, установлена достаточно выраженная variability значения резонансной частоты дыхания. Существенные межиндивидуальные различия в величине резонанса связаны с конституциональными и функциональными особенностями, которые способны существенно повлиять на данный феномен [14].

Полученные результаты variability интервала QT представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значения параметров variability интервала QT при свободном дыхании (СД) и дыхании на резонансной частоте (РД)

Параметры	СД	РД	Z	p
Средняя длина интервала QT (мс)	377,52±4,82	379,16±3,59	1,243	0,214
Медиана (мс)	377,65±4,82	379,05±3,56	1,09	0,27
SDQT (мс)	4,59±0,33	5,59±0,51	1,79	0,07
RMSSD (мс)	4,1±0,33	5,41±0,59	1,94	0,05
LF (мс ²)	1,89±0,29	3,7±1,96	0,33	0,74
HF (мс ²)	3,35±0,58	12,39±3,51	4,29	0,00002
Total (мс ²)	6,48±0,99	17,97±6,56	3,21	0,001
SD1 (мс)	2,9±0,23	3,83±0,42	1,96	0,05
SD2 (мс)	5,73±0,45	6,82±0,63	1,65	0,099
SampEn (y. e.)	1,77±0,05	1,87±0,07	1,98	0,048
α (y. e.)	0,88±0,04	0,67±0,02	4,14	0,00003
$\alpha 1$ (y. e.)	0,78±0,02	1,01±0,04	4,16	0,00003
$\alpha 2$ (y. e.)	0,96±0,05	0,67±0,03	3,95	0,00008

Хотя дыхание с навязанной частотой вызывает изменение частоты сердечных сокращений [2], нами не обнаружено статистически значимого изменения продолжительности интервала QT ($p > 0,05$). Анализ вариационных рядов, составленных из интервалов QT, не выявил достоверных различий между свободным дыханием и дыханием на резонансной частоте по показателям дисперсии QT ($p > 0,05$). Кардиореспираторный резонанс не оказал существенного влияния на различие между соседними интервалами QT, выраженными в виде RMSSD ($p > 0,05$). Данный физиологический феномен имеет гораздо большее значение для спектральных параметров variability QT: значительно увеличивается общая амплитуда колебаний (повышение Total) ($p < 0,05$), увеличиваются колебания в высокочастотном диапазоне HF ($p < 0,05$); повышение амплитуды низкочастотных колебаний LF не носит достоверного характера ($p > 0,05$). Дыхание с навязанной частотой KPP вызвало изменение формы «облака» на графике Пуанкаре (рис. 1).

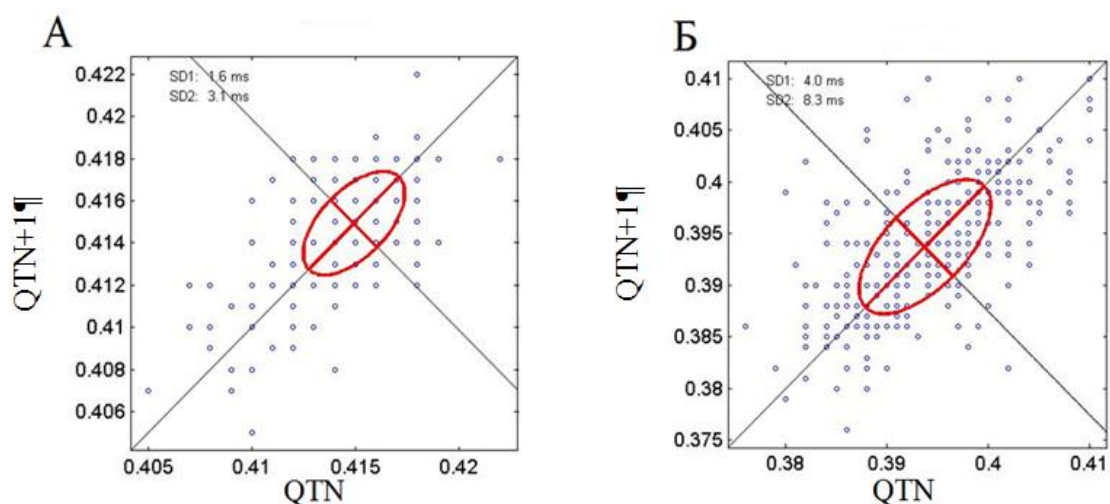


Рис. 1. Примеры графика Пуанкаре при СД (А) и РД (Б)

Как видно из рис. 1, площадь облака несколько увеличилась за счет увеличения как ширины (SD1), так и длины (SD2). В то же время статистический анализ не выявил наличия достоверных различий между значениями показателей графика Пуанкаре при свободном дыхании и KPP ($p > 0,05$).

Нами установлено достоверное повышение величины параметра SampEn интервала QT на 6 % при KPP по сравнению со свободным дыханием, что является свидетельством увеличения сложности временного ряда интервала QT ($p < 0,05$).

При KPP произошло значительное (на 26 %) повышение величины параметра $\alpha 1$ и снижение (на 30 %) параметра $\alpha 2$ ($p < 0,05$). Это говорит об увеличении фрактальных свойств и корреляции для коротких временных рядов интервала QT, что предположительно связано с увеличением упорядоченности интервалов в пределах фазы и цикла дыхания при воздействии контролируемой частоты дыхания в контексте респираторной синусовой аритмии. Анализ индивидуальных динамик $\alpha 1$ и $\alpha 2$ подтверждает справедливость этого заключения для большинства обследованных (рис. 2).

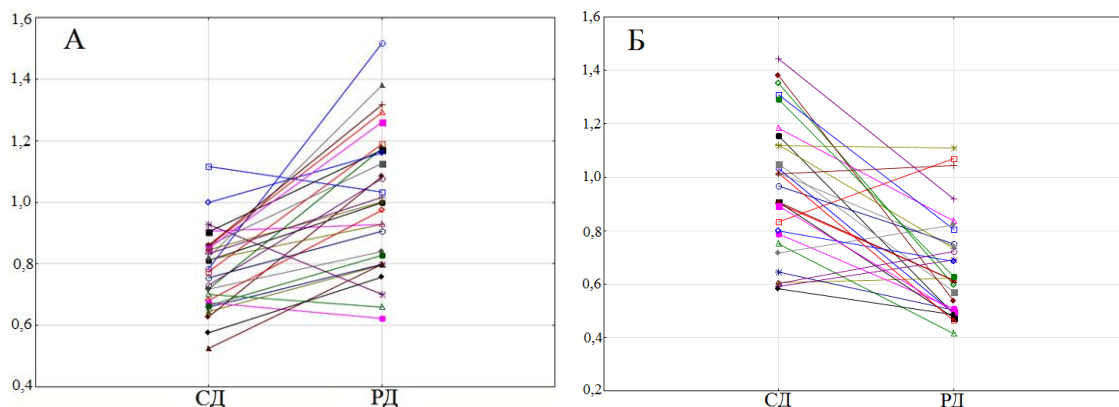


Рис. 2. Индивидуальные изменения параметра $\alpha 1$ (А) и $\alpha 2$ (Б) интервала QT

Резюме. Таким образом, нами установлено, что кардиореспираторный резонанс оказывает существенное влияние на варибельность интервалов QT ЭКГ, что сопровождается усилением процессов укорочения и удлинения данного интервала, что отражает усиление варибельности электрических процессов, происходящих в клетках миокарда при кардиореспираторном резонансе. Установлено, что дыхание на резонансной частоте вызывает увеличение варибельности интервала QT по сравнению со свободной ЧД. КРР сопровождается повышением информационной энтропии и изменением фрактальных динамик функциональной системы, влияющей на процессы деполяризации и реполяризации в сердечной мышце.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варавина Л. Ю., Якунченко Т. И. Модели резонансного дыхания в биотехнической системе ультразвуковой терапии // *Фундаментальные исследования*. – 2005. – № 9. – С. 81–82.
2. Димитриев Д. А., Ремизова Н. М. Влияние дыхания с заданной частотой на варибельность интервалов QT электрокардиограммы // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. – 2014. – № 2(82). – С. 14–20.
3. Красников Г. В., Пискунова Г. М., Танканаг А. В., Тюрина М. Й., Чемерис Н. К. Резонансно-подобное взаимодействие колебаний кровотока в микроциркуляторном русле кожи человека при контролируемом дыхании // *Вестник новых медицинских технологий*. – 2010. – Т. 17, № 4. – С. 1–17.
4. Чужан Е. Н., Бирюкова Е. А., Раваева М. Ю., Янцев А. В., Заячникова Т. В. Изменение показателей варибельности ритма сердца и фрактальной нейродинамики в условиях управляемого дыхания на частоте колебаний спектра сердечного ритма // *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия : Биология, химия*. – 2009. – Т. 22 (61), № 3. – С. 174–191.
5. Chalaye P., Goffaux P., Lafrenaye S., Marchand S. Respiratory effects on experimental heat pain and cardiac activity // *Pain Medicine*. – 2009. – Vol. 10(8). – P. 1334–1340.
6. Goldberger A. L., Amaral L. A., Hausdorff J. M., Ivanov P. C., Peng C. K., Stanley H. E. Fractal dynamics in physiology: alterations with disease and aging // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2002. – Vol. 99, № 1. – P. 2466–2472.
7. Lehrer P., Vaschillo E., Trost Z., France C. R. Effects of rhythmical muscle tension at 0.1 Hz on cardiovascular resonance and the baroreflex // *Biological psychology*. – 2009. – № 81(1). – P. 24–30.
8. Malpas S. Neural influences on cardiovascular variability: Possibilities and pitfalls // *Am. J. Physiol. Heart Circ. Physiol.* – 2002. – Vol. 282. – P. 6.
9. Peng C. K., Havlin S., Stanley H. E., Goldberger A. L. Quantification of scaling exponents and crossover phenomena in nonstationary heartbeat time series // *Chaos: An Interdisciplinary Journal of Nonlinear Science*. – 1995. – Vol. 5, № 1. – P. 82–87.

10. Richman J. S., Moorman J. R. Physiological time-series analysis using approximate entropy and sample entropy // *American journal of physiology Heart and circulatory physiology*. – 2000. – Vol. 278 (6). – P. 2039–2049.
11. Sutarto A. P., Wahab M. N. A., Zin N. M. Heart Rate Variability (HRV) biofeedback: A new training approach for operator's performance enhancement // *Journal of industrial engineering and management*. – 2010. – Vol. 3, № 1. – P. 176–198.
12. Task Force of the European Society of Cardiology and the North American Society of Pacing and Electrophysiology. Heart rate variability: standard of measurement, physiological interpretation and clinical use // *Circulation*. – 1996. – Vol. 93, № 5. – P. 1043–1065.
13. Wheat A. L., Larkin K. T. Biofeedback of heart rate variability and related physiology: A critical review // *Applied psychophysiology and biofeedback*. – 2010. – Vol. 35, № 3. – P. 229–242.
14. Vaschillo E. G., Vaschillo B., Lehrer P. M. Characteristics of resonance in heart rate variability stimulated by biofeedback // *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. – 2006. – Vol. 31, № 2. – P. 129–142.
15. Vaschillo E. G., Vaschillo B., Pandina R. J., Bates M. E. Resonances in the cardiovascular system caused by rhythmical muscle tension // *Psychophysiology*. – 2011. – № 48 (7). – P. 927–936.
16. Vaschillo E. G., Vaschillo B., Buckman J. F., Pandina R. J. The investigation and clinical significance of resonance in the heart rate and vascular tone baroreflexes // *Biomedical Engineering Systems and Technologies: proceedings of the 4th International Joint Conf.* – Rome, 2011. – P. 224–237.

УДК 615.82(072.8)

**К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (ЙОГИ ПАТАНДЖАЛИ)
НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ)**

**THE INFLUENCE OF PATANJALI YOGA
(HEALTH IMPROVING PHYSICAL ACTIVITY)
ON THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF A PERSON (LITERATURE REVIEW)**

Б. В. Рагозин, А. С. Адылбаева

B. V. Ragozin, A. S. Adylbaeva

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

Аннотация. Практика йоги испокон веков была нацелена на поддержание целостного физиологического и психологического здоровья человека. Но литература школы йоги Патанджали, содержащая обширный материал по методам оздоровления, самодисциплине, психологии и философии Древней Индии, до сих пор остается малоизученной в современной науке. В связи с этим в данной работе представлен анализ основных текстов по йоге, в которых излагаются процессы формирования, функционирования, развития оздоровительных и медицинских традиций, преемственность передачи знаний о йоге. В статье также представлен обзор научно-исследовательских работ, проводимых на основании этих древних текстов по йоге.

Abstract. The practice of yoga for centuries was aimed to maintain a holistic physiological and psychological health. Even though the literature of the Patanjali School of Yoga bears a vast material on health-improvement methods, self-discipline, psychology and Ancient Indian philosophy it still remains underinvestigated by the modern scientists. In connection to this problem this work presents an analysis of the main texts on yoga setting out the process of formation, functioning and development of the health-improvement and medical traditions; succession of the conveyance of this knowledge; bibliographical and biographical data; providing scientific research conducted on the basis of these ancient texts of yoga.

Ключевые слова: *йога, письменные источники йоги, йога Патанджали, история йоги, методы оздоровления, влияние йоги на функциональное состояние организма, востоковедные исследования.*

Keywords: *yoga, yoga scriptures, Patanjali yoga, history of yoga, health-improvement techniques, influence of yoga on the functional condition of the organism, oriental studies' research.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность данного исследования заключается в том, что, несмотря на достаточную степень изученности воздействия йоги на функциональное состояние человеческого организма, история развития методов оздоровления этой системы, к сожалению, осталась вне поля зрения ученых, а значит, не исследована полностью. Взгляды и труды школы йоги Патанджали оказали сильнейшее влияние на становление и формирование всех направлений йоги, включая некоторые школы, сформировавшиеся в наши дни.

Материал и методика исследований. Были проведены качественные кабинетные исследования основных книг и периодических изданий по йоге и ее истории на санскрите, русском и английском языках. Для исследований использовались печатные материалы (книги и периодические издания), имеющиеся в библиотеке Российского университета дружбы народов, Российской государственной библиотеке, личных библиотеках авторов, и электронные материалы (книги, периодические издания, информационные сайты), найденные в электронных библиотеках PubMed, MD-Consult и USC. Исследование материалов проходило в форме изучения и сравнения текстов с последующим консолидированием информации в емкие аннотации.

Результаты исследований и их обсуждение. Тексты по йоге заслуживают особого внимания современных исследователей, поскольку позволяют получить наиболее верное представление об объеме, структуре и особенностях йоги и ее влиянии на состояние нервной системы человека.

«Виджняна Бхайрава Тантра» – трактат, написанный на санскрите более 5000 лет назад. Он является одним из самых важных в йоге, и ссылки на него часто можно встретить в других текстах этой философской и оздоровительной школы. Исследователи отмечают, что текст коротко рассказывает о методах медитации, осознанного дыхания [21], концентрации на различных центрах тела, техниках визуализации, воображения и созерцания посредством каждого из чувств [20] для достижения психического здоровья. Излагаются методы индивидуального подбора практики. Успеха же можно достичь лишь четко осознавая, какой способ подходит определенному человеку лучше всего [23].

«Йога-сутра» Патанджали. Несмотря на наличие огромного количества всевозможных направлений йоги, школа йоги Патанджали остается самой значительной из всех существующих школ; ее основоположник Патанджали изложил свои идеи в трактате «Йога-сутры», который на протяжении многих веков считается основным источником по классической йоге. Большинство исследователей считают, что «Йога-сутры» были написаны на санскрите не позднее III века н. э. [7], [9].

Трактат Патанджали универсален: описываемые им способы и техники практики йоги подходят любому – и новичку, и продвинутому. Открывая глубокий смысл текста, мы постигаем его целостность, чистоту и гармоничность [1]. Одна из главных идей, высказанных Патанджали, – необходимость достижения контроля над сознанием и здоровьем [16]. Мы считаем, что для достижения такого состояния необходимо пройти несколько стадий [8]. Это своего рода ступени, ведущие к здоровью, такие как ненасилие, правдивость, соблюдение правил чистоты, практика поз (асан), управление дыханием (пранаяма), контроль чувств и т. д. Выполнение всех этих предписаний помогает уравновесить нервную систему, улучшить физическое состояние и функционирование тела и является профилактикой многих заболеваний.

«Йога-таттва упанишада» – текст, написанный на санскрите, автор которого не известен [23]. Исследовав язык и содержание текста, ученые установили, что он был создан в период раннего Средневековья. Автор (или авторы) текста пытались рассказать в нем все самое главное о йоге. В трактате описываются техника йоги и трудности, с которыми сталкивается практикующий и которые он должен преодолеть. Из асан выделяются четыре главные, и даются физиологические детали того, как они должны выполняться и что должен чувствовать практикующий. Особенность текста заключается в некоем смешении разных учений: Е. П. Островская и В. И. Рудной считают, что автор явно был знаком с йогой Патанджали [4]. Е. А. Торчинов полагает, что автор трактата включил в текст

новые идеи в отношении энергетических центров (чакр) [13]. В тексте отмечается мысль о том, что разные направления йоги включают в себя приемы, которые для одной школы являются основными, а для другой – лишь дополнительными, но при этом нет абсолютно разных направлений йоги, все они в той или иной мере пересекаются.

«*Йога Рахасьям*» – один из древних текстов о йоге, созданный более тысячи лет назад. В переводе с санскрита его название означает «Мистерия йоги». По преданию, автором трактата считается Даттатрея. Известностью этого текста мы обязаны Шри Тимуралаи Кришнамачарье, который родился в 1888 году, был потомком йога Натхамуни, жившего в IX веке в Южной Индии и считавшегося святым. Натхамуни был автором комментариев трактата «*Йога-рахасья*» и основоположником традиции вишнуитских гуру [3].

Трактат «*Йога Рахасьям*» построен в виде наставлений. Ученика предупреждают о практике дисциплины в йоге. Это требует хорошего физического состояния, определенной анатомической конституции и определенного умственного склада. Человек должен быть спокойным по натуре, не быть сверхактивным и неутомимым [3].

«*Горакша-Паддхати*» – текст на санскрите, в котором дается описание пути хатха-йоги. Автором считается Горакша, которого в Индии почитают покровителем всех йогов. Он является основателем нескольких традиций йоги, которые сформировались в VII–XII веках н. э. По Г. Ферштайну, Горакша был известным алхимиком и развивал направления хатха-йоги [14]. Он считается автором около 50 работ [2]. «*Горакша-Паддхати*» состоит из 200 строф, разделенных на две равные части. Первая часть раскрывает философские аспекты йоги, во второй части автор описывает шесть ступеней йоги – асаны, контроль дыхания, контроль чувств, концентрацию, медитацию и освобождение.

«*Йога-яджнавалкья-самхита*» представляет собой один из классических трактатов по йоге, написанный на санскрите. Его автором считается Яджнавалкья – ведийский мудрец [10]. Индийский историк Прахлад Ч. Диванджи считает, что текст был создан между II и IV веками н. э. [17]. Известный индийский философ, крупнейший специалист по древним ведийским и йогическим текстам, аюрведе и астрологии Тимуралаи Кришнамачарья считал этот трактат одним из главных текстов по йоге (цит. по [19]), и в предисловии к своей книге «*Йога Макаранда*», написанной в 1934 году, он ссылается именно на этот текст [18].

Трактат «*Йога-яджнавалкья-самхита*» выстроен в форме беседы между мудрецом Яджнавалкьей и Гарги, его женой [3], и состоит из 12 глав и 504 строф [17]. Важное отличие «*Йоги-яджнавалкья-самхиты*» от других текстов заключается в том, что в ней подробно и всесторонне описаны дыхательные техники (пранаяма), много внимания уделено их использованию для улучшения функционального состояния организма; описаны результаты, которые она дает. По нашему мнению, пранаяма рассматривается как лечебный прием, обсуждается ее роль в аюрведе (древняя традиционная медицина Индии, положившая начало развитию медицины в целом) [6].

«*Хатха-йога прадипика*» – текст, написанный на санскрите в XV веке Свами Сватмарамой [12]. Установлено, что он является частью трилогии, описывающей традиции этого направления йоги, в которую входят также «*Гхеранда-самхита*» и «*Шива-самхита*» [22]. Название данного труда обычно трактуют как «*прояснение хатха-йоги*». Согласно [15], в своем труде Свами Сватмарама не только собрал и обобщил разные техники йоги, описанные до него, но и предложил собственную практику. Текст подробно описывает позы (асаны), дыхательные упражнения (пранаяму) и методы внутреннего очищения или очистительные процедуры (шат-карму) [11], а также другие упражнения, которые способны привести практикующего к гармонии, осознанности и здоровью.

«Гхеранда-самхита» – авторитетный текст по хатха-йоге, написанный на санскрите в XVII веке. Автор, ученый и философ Гхеранда, построил его в виде поучений и наставлений о «йоге тела, которая ведет к познанию истины» [5]. Текст, который состоит из семи частей-ступеней, делает акцент на очистительных процедурах (шаткарме), подробно описывает позы (асаны), а также эффект, который та или иная асана оказывает на функциональное состояние организма. Рассказывается о психологических техниках для достижения контроля восприятия (пратьяхаре), о дыхательной практике (пранаяме). Гхеранда учит, как правильно выбрать место и время для пранаямы, как практикующий должен правильно питаться. И только после соблюдения всех этих требований можно приступать к практике пранаямы, технику выполнения которой автор также приводит. О пранаяме он высказывается следующим образом: «посредством ее человек становится ровным, гармоничным и здоровым» [5].

«Йога Самхита» – такое название носит труд, состоящий из двух книг, написанных на санскрите. Его автор Свами Шивананда, получив медицинское образование и став врачом-хирургом, написал более 200 книг по йоге. «Йога Самхита» содержит ряд эссе, посвященных философии различных направлений-школ йоги и касающихся непосредственно практики йоги. В своем труде автор затрагивает различные философские аспекты и обращается к практике йоги. По [22], он описал Раджа-йогу, Бхакти-йогу, Санкиртан-йогу, Джняна-йогу, Карма-йогу, Йогу Синтеза, Высшую йогу, Джапайогу, Тантра-йогу и т. д.; подробно описал йогу для здоровья, плоды йоги и психологию йоги.

На основании вышеперечисленных текстов были проведены многочисленные исследования, которые в первую очередь говорят о том, что йога способствует повышению стрессоустойчивости организма, оказывая мгновенное успокаивающее и нормализующее воздействие на гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковую ось [24]. Группа ученых во главе с Г. Кирквудом из Совета по исследованиям в области комплементарной медицины Великобритании проанализировала ряд работ об эффективности йоги при стрессе и связанных с ним заболеваниях. Ученых обнадежили результаты воздействия йоги на людей с обсессивно-компульсивными расстройствами, и они призвали к улучшению методологии и продолжению исследований [25]. Эта же группа ученых проанализировала имеющиеся исследования о влиянии йоги на людей с депрессивными расстройствами и подтвердила достоверность данных, свидетельствующих о том, что быстрые техники расслабления, основанные на системе йоги Патанджали, нормализуют функцию автономной нервной системы, сдвигая показатели симпатки и парасимпатки ближе к центру, приводя их в норму [26].

Исследование А. Михальсена (кафедра комплементарной медицины Университета Дуисбурга-Эссена в Германии) показало, что занятия йогой снижают уровень кортизола в слюне. В исследовании участвовали женщины 25–45 лет, считающие, что они испытывают эмоциональные беспокойства. Экспериментальная группа занималась йогой два раза в неделю по 90 минут в течение трех месяцев. В отличие от контрольной группы у женщин, занимавшихся йогой, существенно и заметно улучшилось психическое и физическое состояние. После каждого занятия уровень кортизола в слюне стабильно снижался. Более того, участницы, имевшие жалобы на боль в голове или спине, отмечали значительное облегчение [27].

Исследование А. Гопала (кафедра физиологии, Медицинский колледж Леди Хардиндж) показало, что у студентов экспериментальной группы, занимающихся йогой, во

время стрессового теста не отмечалось сколь-либо существенного изменения физиологических параметров (частота сердцебиения и дыхания, давление), их психическое состояние было существенно лучше, чем у студентов контрольной группы. Уровень кортизола возрастал, а интерферона IFN-γ – снижался в меньшей степени, чем в контрольной группе. При этом не выявлено существенной разницы в показателях IL-4 в экспериментальной и контрольной группах. Главное заключение авторов – занятия йогой стабилизируют автономную нервную систему и предотвращают характерное для стрессовых ситуаций ухудшение клеточного иммунитета [28].

Д. Шапиро из Института нейробиологии и поведения человека Семела отметил существенное снижение низкочастотной вариабельности сердечного ритма у пациентов, страдающих депрессиями, после 2 месяцев регулярных занятий йогой [29].

Исследование, основанное на субъективных ощущениях женщин, страдающих депрессивными расстройствами, дало положительные результаты и позитивные отклики со стороны непосредственно участниц [30].

Было выявлено, что молитва и мантры, читаемые повторно шесть раз в минуту, вызывают яркое, мощное и синхронное увеличение сердечно-сосудистых ритмов, что вызывает благоприятные психологические и физиологические эффекты [40].

Исследования показали, что йога может снизить нервозность у женщин в период менопаузы [31] и немного улучшить качество их жизни (в отличие от обычных упражнений или приема добавок с Омега-3) [32]. После занятий йогой увеличивается выработка мелатонина в плазме крови [33], улучшается качество сна и уходит бессонница [34].

Проведена нейровизуализация мозгового кровообращения во время медитации, которая доказала, что определенные участки мозга лучше кровоснабжаются, а также видны положительные изменения в коре головного мозга, которые благотворно влияют на общее состояние клеток центральной нервной системы [38]. Эти изменения позволяют предположить, что медитация связана с устойчивым вниманием, памятью, семантическим познанием, творчеством и повышением ментальных возможностей [39].

Шитика Чоудхари из Бангалорского Университета (кафедра психологии) обнаружила, что состояние, которого можно добиться с помощью упражнений йоги (так называемое самадхи), во многом сравнимо с состояниями транса и гипноза, а следовательно, имеет большой потенциал для использования в терапевтических, профилактических и лечебных целях [35].

Установлено, что упражнения йоги изменяют не только физиологические и психические показатели. Исследование Элисон Росс из Сестринской школы Университета Мэрилэнда показало, что они представляют собой ценность с точки зрения психологического созревания человека. Регулярные занятия положительно влияют на межличностные отношения, социальную активность, развивают такие качества, как доброта, терпимость, самоосознанность [36], [37].

Резюме. В работе представлен обзор лишь некоторых текстов йоги, которые остаются актуальными на протяжении многих столетий и к которым не перестают обращаться практикующие йогой и в наши дни. Их ценность заключается в том, что человеку, занимающемуся йогой, они способны показать, как благодаря древним методам йоги можно воздействовать на функции организма и решать проблемы, связанные с физическим, духовным и ментальным состояниями человека. В ходе анализа было выявлено, что во всех классических текстах описывается влияние различных поз (асан) на

функциональное состояние человека, а также даются рекомендации по улучшению физического, психического и эмоционального здоровья. В результате исследования была собрана доказательная база для проведения последующих исследований влияния системы йоги Патанджали на ментальное здоровье человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айенгар Б. К. С. Йога-сутры Патанджали. Прояснение / пер. с англ. – 3-е изд. – М. : Альпина нон-фикшн, 2013. – 540 с.
2. Банерджи А. К. Философия Горакхнатха : учеб. пособие / пер. с англ. гуру йоги Матсьендранатха Махараджа, В. Л. Зернова, В. В. Кириллиной. – М. : Международный хатха-йога центр, 2015. – 448 с.
3. . Дешикачар Т. К. В., Кришнамачарья Шри Т. Сердце йоги. Совершенствование индивидуальной практики. – М. : София, 2011. – 272 с.
4. Островская Е. П., Рудной В. И. Классическая йога («Йога-сутры» Патанджали и «Вьяса-бхашья»). – М. : Наука, 1992. – 213 с.
5. Путь Шивы. Антология древнеиндийских классических текстов / пер. с санскр. А. Ригина. – Киев : Экслибрис, 1994. – 257 с.
6. Рагозин Б. В. Аюрведа. Целебные свойства пряностей. – М. : Философская Книга, 2015. – 381 с.
7. Рагозин Б. В., Адылбаева А. С. Аюрведическая медицина : методические рекомендации. – М. : РУДН, 2015. – 83 с.
8. Рагозин Б. В. Йога для начинающих: руководство для самостоятельных занятий : учеб. пособие. – М. : Философская Книга, 2015. – 58 с.
9. Рагозин Б. В., Кутенев А. В., Дилинкумар К. В. Йога Патанджали : методические рекомендации для занятий физической нагрузкой оздоровительной направленности по системе Йоги Патанджали. – М. : РУДН, 2015. – 53 с.
10. Самозванцев А. М. Книга мудреца Яджнавалкьи. – М. : Наука, 1994. – 376 с.
11. Свами М. С., Свами С. С. Хатха Йога Прадипика с комментариями. – М. : Саттва, 2002. – 142 с.
12. Свами С. Хатха Йога Прадипика / пер. и комментарии О. Полотова. – М. : Аслан, 1994. – 112 с.
13. Торчинов Е. А. Йога буддийская. – СПб. : Азбука-Классика, 2002. – 220 с.
14. Ферштайн Г. Энциклопедия йоги / пер. с англ. А. Гарькавого. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 768 с.
15. Индуизм. Джайнизм. Сикхизм : словарь / под общ. ред. Альбедиль М. Ф., Дубянского А. М. – М. : Республика, 1996. – 576 с.
16. Bharati S. V. Yoga Sutras of Patanjali. – Delhi : Motilal Banarsidass, 2009. – 843 p.
17. Divanji P. Yoga Yajnavalkya: A Treatise on Yoga as Taught by Yogi Yajnavalkya. B.B.R.A. Society's Monograph No. 3. – Bombay : Bombay Branch of the Royal Asiatic Society, 1954. – 529 p.
18. Krishnamacharya Tirumalai. Yoga Makaranda or Yoga Saram (Part 1) (in Kannada) / translated by C. M. V. Krishnamacharya (Tamil ed.). – Madurai : C. M. V. Press., 1938. – 241 p.
19. Mohan A. G. Yoga-Yajnavalkya. – Chennai : Ganesh & Co., 2000. – 139 p.
20. Osho. The Book of the Secrets, vol. 15. – New York : St. Martin's Griffin, 1998. – 512 p.
21. Reys P. Zen Flesh, Zen Bones. A Collection of Zen and Pre-Zen Writings. – New York : Anchor Books, 1998. – 512 p.
22. University of Vienna. «Svātmārāma Collected Information» // A Study of the Manuscripts of the Woolner Collection, Lahore. University of Vienna. – Retrieved 24. – 2014. – March. – 264 p.
23. Vijnana Bhairava. The Manual for Self Realization. Munshirm Manoharlal Pub Pvt Ltd; First India. – Third (Revised) Edition, 2011. – 271 p.
24. Deshmukh V. D. Neuroscience of meditation // The Scientific World Journal. – 2006. – Nov. – P. 53.
25. Kirkwood G., Rampes H., Tuffrey V., Richardson J., Pilkington K., Ramaratnam S. Yoga for anxiety: A systematic review of the research evidence // Br J Sports Med. – 2005. – Dec. 11. – P. 91.
26. Pilkington K., Kirkwood G., Rampes H., Richardson J. Yoga for Depression: The Research Evidence // J Affect Disord. – 2005. – Dec. – P. 13–24.
27. Michalsen A., Grossman P., Acil A., Langhorst J., Ludtke R., Esch T. et al. Rapid stress reduction and anxiolysis among distressed women as a consequence of a three month intensive yoga program // Med SciMonit. Medicine at the University Duisburg-Essen. – 2005. – Dec. – P. 61.
28. Gopal A., Mondal S., Gandhi A., Arora S., Bhattacharjee J. Effect of integrated yoga practices on immune responses in examination stress : A preliminary study // Int J Yoga. – 2011. – № 4 (1). – P. 26–32.

29. Shapiro D., Cook I. A., Davydov D. M., Ottaviani C., Leuchter A. F., Abrams M. Yoga as a complementary treatment of depression: Effects of traits and moods on treatment outcomes // *Evid Based Complement Alternat Med.* – 2007. – Dec. – 502 p.
30. Kinser P. A., Bourguignon C., Taylor A. G., Steeves R. A Feeling of Connectedness: Perspectives on a Gentle Yoga Intervention for Women with Major Depression // *Issues Ment Health Nurs.* – 2013. – № 34 (6). – P. 402–411.
31. Chattha R., Raghuram N., Venkatram P., Hongasandra N. R. Treating the climacteric symptoms in Indian women with an integrated approach to yoga therapy: a randomized control study // *Menopause.* – 2008. – № 15 (5). – P. 70.
32. Reed S., Guhrle K. Menopausal Quality of Life: A RCT of Yoga, Exercise and Omega-3 Supplements // *Am J Obstet Gynecol.* – 2014. – № 210 (3). – 244 p.
33. Harinath K., Malhotra A. S., Pal K. *et al.* Effects of Hatha Yoga and Omkar meditation on cardiorespiratory performance, psychologic profile, and melatonin secretion // *J Altern Complement Med.* – 2004. – Apr. – P. 68.
34. Khalsa S. B. Treatment of chronic insomnia with yoga: a preliminary study with sleep-wake diaries // *Appl Psychophysiol Biofeedback.* – 2004. – № 29 (4). – P. 78.
35. Chowdhary S., Gopinath J. K. Clinical hypnosis and Patanjali yoga sutras // *Indian J Psychiatry.* – 2013. – 55 (Suppl 2). – P. 16.
36. Ray U. S., Mukhopadhyaya S., Purkayastha S. S. *et al.* Effect of yogic exercises on physical and mental health of young fellowship course trainees // *Indian J Physiol Pharmacol.* – 2001. – Jan. – P. 53.
37. Repar P. A., Patton D. Stress reduction for nurses through Arts-in-Medicine at the University of New Mexico Hospitals // *Holist Nurs Pract.* – 2007. – Jul.–Aug. – P. 86.
38. Cahn B. R., Polich J. Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies // *Psychological bulletin.* – 2006. – Vol. 132.2. – 180 p.
39. Telles Sh., Nilkamal S., Naveen K. V., Deepeshwar S., Pailoor S., Manjunath N. K., George L., Dawn R., Balkrishna A. A fMRI Study of Stages of Yoga Meditation Described in Traditional Text // *J Psychol Psychother.* – 2015. – May. – P. 25.
40. Luciano B., Sleight P., Gabriele B., Simone C., Lamberto F., Alfonso L. Effect of rosary prayer and yoga mantras on autonomic cardiovascular rhythms: comparative study // *British Medical Journal.* – 2001. – Dec. – P. 67.

УДК 581.5:504.53

**ОСОБЕННОСТИ НАКОПЛЕНИЯ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ *INULA HELENIUM* L.
В УСЛОВИЯХ УМЕРЕННОГО ТЕХНОГЕННОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ**

**FEATURES OF ACCUMULATION OF HEAVY METALS *INULA HELENIUM* L.
IN THE CONDITIONS OF MODERATE TECHNOGENIC POLLUTION**

А. Я. Тамахина, Ж. Р. Локьяева

A. Ya. Tamakhina, Zh. R. Lokuяeva

ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет им. В. М. Кокова», г. Нальчик

Аннотация. В статье представлены результаты анализа содержания тяжелых металлов в фитомассе девясила высокого (*Inula helenium* L.). Накопление меди, кадмия и свинца в надземной фитомассе растения выше, чем в корневищах и корнях. Аккумуляция меди и цинка фитомассой *Inula helenium* L. высокая на слабокислых и нейтральных почвах. Основным источником загрязнения надземной фитомассы свинцом является фолитарное поступление металла. Специфической особенностью *Inula helenium* L. является сверхаккумуляция кадмия надземной фитомассой. На почвах со слабым и умеренным загрязнением тяжелыми металлами корневища с корнями *Inula helenium* L. аккумулируют медь, цинк, свинец и кадмий в значительно меньшей степени, чем надземная фитомасса, но в пределах предельно допустимой концентрации (ПДК). Кабардино-Балкарскую Республику можно считать перспективной территорией для заготовки экологически безопасного сырья *Inula helenium* L.

Abstract. The article presents the results of the analysis of the content of heavy metals in the phytomass of *Inula helenium* L. The accumulation of copper, cadmium and lead in elevated phytomass is higher than in rhizomes and roots. The accumulation of copper and zinc in phytomass of *Inula helenium* L. increases on subacidic and neutral soils. The main source of pollution of elevated phytomass with lead is aerial contamination. The specific feature of *Inula helenium* L. is cadmium superaccumulation in elevated phytomass. On soils with weak and moderate pollution with heavy metals of a rhizome with roots of *Inula helenium* L. accumulate copper, zinc, lead and cadmium in much smaller degree, than elevated phytomass, but it is within maximum concentration limit. The Kabardino-Balkaria Republic can be considered an advantageous territory for preparation of environmentally safe raw materials of *Inula helenium* L.

Ключевые слова: *Inula helenium* L., тяжелые металлы, техногенное загрязнение, биологическое накопление.

Keywords: *Inula helenium* L., heavy metals, technogenic pollution, biological accumulation.

Актуальность исследуемой проблемы. Девясил высокий (*Inula helenium* L.) широко применяется в медицинской и ветеринарной практике, в консервной, рыбной, ликеро-водочной, парфюмерно-косметической промышленности, перспективен для заготовки высококачественных силосов. В корневищах и корнях девясила содержатся инулин (до 44 %), эфирные масла (до 3 %), а в зеленой массе – эфирные масла, витамины, дубильные вещества, антроценпроизводные, сапонины, фенолгликозиды, микроэлементы. В центральной части Северного Кавказа девясил высокий распространен в плоскостной зоне, предгорном и среднегорном поясах, являясь индикатором умеренно увлажненных лугов

[6]. Широкое применение девясила высокого делает актуальным исследование экологической чистоты его сырья, а также выяснение характера накопления тяжелых металлов подземной и надземной фитомассой в условиях техногенного загрязнения. К настоящему времени имеются сведения о накоплении девясилом высоким тяжелых металлов в различных геохимических условиях. Так, установлена способность растения выступать сверхконцентратором цинка при минимальном его содержании в почве и меди – при повышении влажности почвы [11], [2]. Показано, что содержание меди и цинка в надземной фитомассе девясила выше, чем в корневищах и корнях, а фолиарное поступление тяжелых металлов в листья растет в ряду *цинк* → *медь* → *свинец* [11]. Отмечена способность девясила высокого в повышенных количествах накапливать кадмий при его низком содержании в почве [1], [8]. В условиях высокого техногенного загрязнения почвы кадмием данный металл накапливается в корневищах и корнях девясила [10].

Аккумуляция девясилом высоким тяжелых металлов в условиях Кабардино-Балкарской Республики мало изучена. Основными источниками загрязнения окружающей среды тяжелыми металлами (свинец, цинк, кадмий и медь) здесь являются промышленные предприятия, автотранспортные средства, коммунальное хозяйство. Максимальное количество свинца, цинка, кадмия обнаружено в черте городов Нальчик, Чегем, Баксан [3]. Таким образом, изучение особенностей накопления и усвоения тяжелых металлов (свинца, меди, цинка, кадмия) надземной и подземной фитомассой девясила высокого на территории Кабардино-Балкарской Республики является актуальным.

Материал и методика исследований. Содержание тяжелых металлов в почве и растительных образцах определяли атомно-абсорбционным методом с использованием воздушно-пропанового пламени. Определение валового содержания тяжелых металлов проводили путем экстракции 1 М HNO_3 , а подвижных форм – ацетатно-аммонийным буферным раствором с рН 4,8. Все определения проводили в мг/кг сухой почвы и сухой массы растений [4].

Образцы почвы и растений отбирали в четырех районах: 1) Р1 – район Дубки г. Нальчика, 2) Р2 – с. Черная речка (Урванский р-н); 3) Р3 – район автотрассы г. Баксана (Баксанский р-н); 4) Р4 – район автотрассы около ОАО «Гидрометаллург» (г. Нальчик). Глубина отбора почвенных образцов – 10–30 см. Повторность трехкратная. Пробы растений отбирали в период массового цветения (конец июля) в 10-кратной повторности.

Для оценки степени концентрации тяжелых металлов в растениях рассчитывали: 1) коэффициент биологического накопления (КБН) – отношение содержания химического элемента в золе растений к его валовому содержанию в почве, при $\text{КБН} > 1$ растение способно аккумулировать тот или иной элемент; 2) коэффициент биогеохимической подвижности (КБП) – отношение содержания элемента в золе надземной части растений к содержанию его подвижных форм в почве; 3) коэффициент транслокации (КТ) – отношение содержания элемента в надземной части растений к его содержанию в корнях; чем он выше, тем в большей степени растение подходит для целей ремедиации [5].

Фоновые концентрации тяжелых металлов в районах Р1, Р3, Р4 считали равными: Cu – 11; Zn – 29; Pb – 15; Cd – 0,1 мг/кг. Фоновые концентрации тяжелых металлов в районе Р2 составляют соответственно 1,9; 11; 5,0; 0,1 мг/кг [7].

Результаты исследований и их обсуждение. Почвы исследуемых районов – темно-серая лесная (Р1), аллювиальная луговая карбонатная (Р2), чернозем выщелоченный (Р3, Р4) – характеризуются низким содержанием гумуса; $\text{pH}_{\text{сол}}$ слабокислая (Р1), нейтральная (Р2, Р3), щелочная (Р4). По гранулометрическому составу почвы районов Р1 и Р3 суглинистые, Р2 – супесчаные, Р4 – глинистые.

На обследованной территории содержание валовых и подвижных форм меди, цинка, кадмия и свинца ниже ПДК, кроме района Р3, где отмечено превышение ПДК подвижных форм свинца (табл. 1). Установлено превышение естественного фона по кадмию в Р1, Р2, Р3; по меди и свинцу – в Р2 и Р3, по цинку – в Р3.

Таблица 1

Распределение микроэлементов (подвижные и валовые формы) в районах исследования, мг/кг

Район	Гумус, %	рН солевой вытяжки	Cu		Zn		Pb		Cd	
			Вал.	Подв.	Вал.	Подв.	Вал.	Подв.	Вал.	Подв.
Р1	2,6	6,4	3,47	0,22	22,12	6,31	4,85	4,11	0,84	0,26
Р2	3,2	7,1	6,63	0,46	5,81	3,25	6,20	2,54	0,28	0,04
Р3	3,6	7,2	12,4	0,15	33,40	8,64	29,33	9,62	1,16	0,22
Р4	4,2	8,7	23,0	1,37	16,75	2,21	9,31	1,24	0,02	0,008
ПДК*			55	3	100	23	30	6	2	1

*[8]

Источниками загрязнения почв исследуемых районов тяжелыми металлами являются удобрения и пестициды, атмосферные осадки. Выхлопные газы автотранспорта являются источником фолиарного загрязнения фитомассы свинцом и кадмием.

Тяжелые металлы концентрируются в большей степени надземной фитомассой девясила. Концентрация меди и цинка в надземных органах и подземной фитомассе в исследованных районах находится в пределах ПДК. В надземной массе растения имеет место превышение ПДК по свинцу (Р3) и кадмию (во всех районах). Тем не менее содержание тяжелых металлов в корневищах и корнях не превышает ПДК (табл. 2).

Таблица 2

Содержание тяжелых металлов в надземных (н) и подземных (п) органах девясила высокого, мг/кг

Металл	Районы	Надземная фитомасса	Подземная фитомасса	ПДКн, мг/кг	ПДКп, мг/кг
Cu	Р1	15,40	4,21	150	150
	Р2	29,90	8,88		
	Р3	15,70	3,64		
	Р4	4,18	17,4		
Zn	Р1	20,62	16,83	300	300
	Р2	8,90	23,30		
	Р3	23,48	18,75		
	Р4	0,27	0,35		
Pb	Р1	5,46	2,14	10*	6**
	Р2	1,86	0,71		
	Р3	12,51	5,03		
	Р4	0,94	0,50		
Cd	Р1	1,53	0,45	1*	1**
	Р2	1,02	0,05		
	Р3	2,66	0,28		
	Р4	1,00	0,04		

* для чая черного, зеленого, плиточного [9]

** для БАД на растительной основе [9]

Девясил высокий накапливает и усваивает тяжелые металлы в разной степени, зависящей, в первую очередь, от pH почвы. В слабокислых и нейтральных почвах подвижность тяжелых металлов (медь, цинк, кадмий) значительно выше, чем в щелочной почве (P4). Этим объясняется существенная разница в накоплении меди и цинка надземными и подземными органами девясила. Независимо от pH подвижность свинца в почвах самая низкая. Следовательно, накопление растением свинца обусловлено в основном фолитарным поступлением в составе газообразных выделений, дыма, техногенной пыли через листовую поверхность.

Специфической особенностью девясила высокого является аккумуляция кадмия в надземных органах. Известно, что кадмий является химическим аналогом цинка. Высокая степень аккумуляции кадмия без признаков угнетения растения свидетельствует об избирательной способности девясила высокого поглощать кадмий даже из незагрязненной почвы, компенсируя недостаток цинка. Дополнительным источником загрязнения кадмием надземных органов растения является фолитарное поступление с пылью, сажей, особенно вблизи автомобильных дорог.

КБН тяжелых металлов фитомассой девясила высокого варьируются в широких пределах, что свидетельствует о широком диапазоне толерантности вида и его высоких адаптационных способностях в условиях техногенного загрязнения. Надземная фитомасса в большей степени накапливает медь и кадмий, а подземная – цинк. Из всех исследованных элементов только цинк более или менее равномерно распределяется по органам растения. Высокое значение КБН цинка в районе P2 с самым низким валовым содержанием элемента в почве свидетельствует о том, что растение контролирует поступление цинка, накапливая его в необходимом для жизнедеятельности количестве (табл. 3).

Таблица 3

Оценка степени концентрации тяжелых металлов надземной (н) и подземной (п) фитомассой девясила высокого в районах исследования

Районы исследования	КБН _н	КБН _п	КБП	КТ
	Cu			
P1	4,44	1,21	70,00	3,66
P2	4,51	0,13	65,00	3,37
P3	1,27	0,29	104,7	4,31
P4	0,62	0,76	10,35	0,85
Zn				
P1	0,93	0,76	3,27	1,22
P2	1,53	4,01	2,74	0,38
P3	0,70	0,56	2,72	1,25
P4	0,02	0,02	0,12	0,77
Pb				
P1	1,13	0,44	1,33	2,55
P2	0,30	0,11	0,73	2,62
P3	0,43	0,17	1,30	2,49
P4	0,10	0,05	0,76	1,88
Cd				
P1	1,82	0,54	5,88	3,40
P2	3,64	0,18	25,5	20,4
P3	2,29	0,24	12,10	9,50
P4	50,0	2,00	125,0	25,0

В общем виде ряд накопления тяжелых металлов фитомассой девясила выглядит следующим образом: Cu>Cd>Zn>Pb. Подземная фитомасса девясила слабо накапливает медь, свинец и кадмий, так как основная функция корневищ и корней девясила – запасание инулина и эфирных масел.

Степень биогеохимической подвижности металлов (доступности их для растения) снижается от меди к свинцу (Cu>Cd>Zn>Pb), а транслокации металлов – от кадмия к цинку (Cd>Cu>Pb>Zn). Высокий КТ кадмия, независимо от типа почвы и степени загрязнения, а также мощная надземная фитомасса, формируемая растением со второго года жизни, делают девясил высоким перспективным для фиторемедиации загрязненных кадмием земель.

Резюме. Таким образом, накопление тяжелых металлов фитомассой девясила высокого (*Inula helenium* L.) на территории Кабардино-Балкарской Республики, характеризующейся слабым и умеренным загрязнением почв тяжелыми металлами, имеет следующие особенности:

– зависит от pH почвы: накопление меди и цинка фитомассой растения значительно выше на слабокислых и нейтральных почвах (по сравнению с щелочными);

– основным источником загрязнения надземной фитомассы свинцом является фолиарное поступление металла через листовую поверхность в составе газообразных выделений, дыма, техногенной пыли;

– надземная фитомасса аккумулирует кадмий без признаков угнетения растения, что делает вид *Inula helenium* L. перспективным для фиторемедиации почв, загрязненных кадмием;

– корневища с корнями аккумулируют медь, цинк, свинец и кадмий в значительно меньшей степени, чем надземная масса, но в пределах ПДК.

На основе полученных результатов Кабардино-Балкарскую Республику можно считать перспективным регионом для заготовки экологически безопасного лекарственного сырья *Inula helenium* L. Учитывая высокую вероятность фолиарного загрязнения надземной фитомассы девясила высоким свинцом и кадмием, участки для заготовки кормов из надземной фитомассы девясила высокого следует выбирать вне зон влияния автомобильных дорог и интенсивного промышленного производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Ю. В. Тяжелые металлы в агроландшафте. – СПб. : Изд-во ПИЯФ РАН, 2008. – 216 с.
2. Аминова А. А., Янтурин И. Ш., Бускунова Г. Г. Оценка качества лекарственного растительного сырья *Inula helenium* L. в условиях Зауралья // Устойчивое развитие территорий: теория и практика : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. – Уфа, 2010. – С. 121–123.
3. Беспанев С. М., Сохроков А. Х., Жамбикова А. А., Татарканова З. Л. Влияние количества органического вещества почвы на содержание микроэлементов в почвах Кабардино-Балкарии // Агробиохимический вестник. – 2012. – № 4. – С. 34–35.
4. Методические указания по определению тяжелых металлов в почвах сельхозугодий и продукции растениеводства. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЦИНАО, 1992. – 63 с.
5. Перельман А. И., Касимов Н. С. Геохимия ландшафта. – М. : Астрель-2000, 1999. – 341 с.
6. Растительные ресурсы СССР. Цветковые растения, их химический состав, использование. Семейство *Asteraceae* (*Compositae*). – СПб. : Наука, 1993. – 352 с.
7. Реутова Т. В., Воробьева Т. И., Жинжакова Л. З. Фоновые концентрации тяжелых металлов и неорганических соединений азота в почвах основных экосистем Центрального Кавказа // Устойчивое развитие горных территорий в условиях глобальных изменений : материалы VII Междунар. науч. конф. – Владикавказ, 2010. – С. 1–4.

8. Рождественская Т. А., Ельчинонова О. А., Пузанов А. В. Элементный химический состав растений Горного Алтая и факторы, его определяющие // Биоразнообразие, проблемы экологии Горного Алтая и сопредельных территорий: настоящее, прошлое и будущее : материалы междунар. конф. – Горно-Алтайск, 2008. – С. 110–114.

9. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы «Гигиенические требования к безопасности и пищевой ценности пищевых продуктов. СанПиН 2.3.2.1078-01» (с изм. на 6 июля 2011 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/901806306>.

10. Тамахина А. Я. Оптимизация структуры агроценозов кормовых культур в горной зоне Центральной части Северного Кавказа. – Нальчик : Полиграфсервис и Т, 2007. – 146 с.

11. Янтурин И. Ш., Аминева А. А. Особенности содержания тяжелых металлов в органах *Inula helenium* L. в геохимических условиях Южного Урала // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2013. – № 4 (14), т. 1. – С. 64–73.

УДК 81.512.111

**ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКИ,
ОТНОСЯЩЕЙСЯ К ДОПОХОРОННОЙ ОБРЯДНОСТИ ЧУВАШЕЙ***

**ETHNO-LINGUISTIC ANALYSIS OF LEXICAL UNITS
CONCERNING PRE-FUNERAL RITES OF THE CHUVASH**

Л. А. Афанасьева

L. A. Afanasyeva

*Стерлитамакский филиал
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак*

Аннотация. Данная статья посвящена анализу лексики, относящейся к допохоронному периоду похоронно-поминальной обрядности чувашей, в этнолингвистическом аспекте. Рассматривается народная терминология одного из ритуально-обрядовых блоков, связанных с рытьем могилы. Изучение акционального и предметного кодов допохоронного периода позволяет выделить терминологию, формировавшуюся под влиянием православной культуры. Следует отметить, что в названиях обрядовых актов и реалий сохранилась и традиционная природная (языческая) культура.

Abstract. This article analyzes the lexical units concerning pre-funeral period of funeral and memorial rites of the Chuvash in ethno-linguistic aspect. The author considers the terminology of one of the ritual and ceremonial units associated with digging graves. Studying actional and object codes of pre-funeral period allows you to reveal the terminology which was formed under the influence of Orthodox culture. It should be noted that in the names of ritual acts and realiae there have been preserved traditional natural (pagan) culture.

Ключевые слова: *похоронно-поминальная обрядность, допохоронный период, рытье могилы, ритуальные действия, традиционные воззрения чувашей.*

Keywords: *funeral and memorial rites, pre-funeral period, digging graves, ritual actions, traditional view of the Chuvash.*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-04-00383/15)

Актуальность исследуемой проблемы. Одним из источников, позволяющих реконструировать похоронно-поминальную обрядность чувашей и древнее представление наших предков о данной обрядности, является народная терминология. В связи с этим терминология похоронно-поминальной обрядности в этнолингвистическом аспекте представляет немалый интерес для гуманитарных наук и исследование такого рода лексики является весьма актуальным и значимым.

В современных условиях, когда традиционная духовная обрядность постепенно утрачивается, одной из наиболее важных задач, стоящих перед этнокультурологами и филологами, становится фиксация, систематизация, архивация и изучение всех доступных артефактов традиционной культуры чувашского народа, касающихся, в частности, похоронно-поминальной обрядности. В силу того, что в ней отображены история народа, его культура, обычаи и традиции, назрела необходимость рассмотрения развития похоронно-поминальной обрядности и анализа связанной с ней терминологии в границах истории этноса, определения истоков возникновения и причин семантических модификаций в терминологии похоронно-поминальной обрядности, а также выявления межъязыковых связей [1, 3]. Отметим, что при исследовании терминологии похоронно-поминальной обрядности как источника реконструкции древней традиционной культуры чувашского народа необходимо системное изучение лексики, так как при интерпретации слов раскрываются скрытые в них смыслы и значения. Слово вне контекста может иметь только поверхностный смысл (значение), а глубинный смысл его познается только в тексте [11]. Следует учитывать, что на сегодняшний день наблюдаются упрощение похоронно-поминальной обрядности, утеря его сакральной части. Вместе с тем в традиционный обряд вмешиваются новые обрядовые черты и появляются новые термины, которые связаны с современными условиями жизни нашего общества.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили архивные, опубликованные источники и полевые записи автора во время научных экспедиций в Аургазинском, Бакалинском, Белебеевском, Бижбулякском, Гафурийском, Ермакеевском, Ишимбайском, Кармаскалинском, Куоргазинском, Стерлитамакском, Стерлибашевском, Уфимском, Федоровском, Шаранском районах Республики Башкортостан, а также материалы, полученные в ходе фольклорно-диалектологической практики студентов чувашского отделения Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета.

Предметным полем исследования является народная терминология похоронно-поминальной обрядности чувашей как культурный текст. Поэтому эта терминология изучается в рамках этнолингвистики. Следует отметить, что во второй половине XIX века Н. И. Золотницким (1875) [5] был заложен этнолингвистический, или этнолингвокультурологический, подход к чувашскому материалу по духовной и материальной культуре, который затем продолжен Н. И. Ашмаринным [2]. В последнее время этнолингвокультурологический подход к интегрированному изучению языка и культуры на широком фоне этнической истории чувашского народа прослеживается в работах Н. И. Егорова [3], [4], а также в труде этнолингвистического направления В. И. Сергеева, Ю. Н. Исаева, А. Л. Филиппова [10].

Результаты исследований и их обсуждение. С точки зрения семиотики обряд представляет собой специфический культурный текст, который состоит из акциональных, предметных, вербальных и прочих знаков. Такой текст обладает определенной семантикой и образует определенную структуру. Л. Г. Невская пишет, что «погребальный обряд при всей своей сложности и множественности деталей подчиняется строгой системе правил. Это обстоятельство позволяет проанализировать каждый эпизод обряда с учетом основных семиотических позиций, что, в свою очередь, помогает выявить существенные дополнительные элементы» [8, 245].

Одним из важных этапов похоронно-поминальной обрядности является допохоронный период, включающий несколько ритуально-обрядовых блоков. Внутри блоков каждый обрядовый акт представляет собой ситуацию взаимодействия элементов различных кодов: акционального, предметного, локативного, музыкально-вербального и др. В допохоронном периоде происходит подготовка умершего к захоронению, которая включает в себя такие обрядовые действия, как: 1) подготовка к смерти; 2) благословение; 3) исход души из тела; 4) омовение души; 5) хождение за водой; 6) изготовление гроба; 7) обмывание; 8) обряжение; 9) бдение; 10) рытье могилы. При таком раскладе обрядового текста акциональный код обозначен соответствующей терминологией. В данном исследовании нами рассматривается рытье могилы, которое насыщено всевозможными магическими акциями, приемами и реалиями. При этом важно обратить внимание на структуру обряда, который имеет парадигматику и синтагматику.

Рытье могилы сопровождается особыми ритуальными действиями, в которых сохранились следы язычества, но много общего и с христианством. У чувашей рытье могилы всегда считалось благочестивым делом, поэтому родные и близкие умершего, соседи и односельчане стараются участвовать в этом обряде. Могилу копают непременно в день похорон. Перед тем как идти на кладбище, могильщики поминают покойника хлебом, т. е. отламывают от хлеба небольшие кусочки со словами: «Пусть будет пред тобою» – и бросают эти кусочки на щепки от гроба [9, 14].

Полевой материал, собранный в разных регионах Башкортостана, указывает на то, что для жертвоприношения пеклись специальные лепешки, именуемые *хэймалу* «блины на сливках»: *Шятък чавма кайма вищэ хэймалу пёсерецсё. Иккёшне илсе каяцсё, пёрне киле хаварацсё (унна килте хывацсё)*. – «Для рытья могилы пекут три хэймалу. Две из них берут на кладбище, одну оставляют дома (ею поминают дома)» (Иш.: Вас.). По сведениям информаторов, вместо *хэймалу* могут использоваться кусок хлеба, горбушка или блины (Аург., Бижб.). Могильщики с собою берут также монеты (деньги) для выкупа участка земли на том свете для умершего: *Виле валли шятък чавнй чух сапла каласа ыйтацсё: «Сёр пуслэхё, масар хусисем, сёр парёр, уксапа сутан илетпёр»*. – «Во время рытья могилы для умершего выпрашивают таким образом: «Хозяин земли, хозяева кладбища, дайте землю, (мы) выкупаем (ее) за деньги» (Бижб.: К.-Елг.). По данным венгерского исследователя Д. Месароша, на кладбище брали и кусок сыра (*чакят*); на месте будущей могилы бросали кусок хлеба и сыра и таким образом просили места в земле у «главы кладбища» [6, 175], т. е. место будущей могилы выкупалось. Выкуп участка земли выражен в следующих выражениях: *сёр сутан илни* «выкуп земли» (Фед.: Нов.), *вырэн илни* «выкуп места» (Аург.: Шл.). Полное описание рытья могилы мы можем найти не только в работах Д. Месароша [6], К. П. Прокопьева [9], архивных источниках, но и в сведениях пожилых людей – приуральских чувашей: *Шятък чавма каякансем сакёр сямси, тимёр укса илсе каяцсё*. – «Могильщики берут с собою горбушку хлеба, железные монеты» (Бижб.: К.-Елг.).

Доминирующим акциональным компонентом в обряде рытья могилы является термин *сёр пуслани* «починание земли». Могилу копают на месте, выбранном заранее родственниками или самим покойным при жизни. По чувашскому обычаю копать могилу начинает тот, кому завещал «починать землю» сам покойный. Часто предпочтение отдавалось любимому внуку или сыну. После этого ритуала «починателю земли» запрещалось далее копать могилу.

«Починание земли» происходит следующим образом: топором или лопатой снимается четырехугольный (или треугольный) слой дерна, который называется *саван тёрпи*

(«земля благоденствия»), или *çёр пуçланă тăпра* («зачинная земля»). Следует отметить, что во время рытья могилы *çёр пуçланă тăпра* («зачинная земля») кладется отдельно, черный грунт и красная глина – отдельно, при этом землю стараются откидывать в левую сторону [7, 24], запрещалось кидать ее в сторону деревни, чтобы не было еще одного покойника.

Сăван тăпри «земля благоденствия», или «сакральная земля», связана с древними воззрениями чувашей о конце света. По эсхатологическим представлениям чувашей, во времена светопреставления (*ахър самана* (букв. «последние времена»)) должен сгореть весь чернозем, поэтому умершего старались хоронить в материковый красноземный грунт [13, 132]. Таким образом, *сăван тăпри* «земля благоденствия», которая возлагалась под головную часть покойника, должна вынести усопших в «светлый мир», и их души будут представлены перед судом божьим. Благодаря этой земле, души усопших якобы получали отпущение грехов (*сăван*). Представления о конце света навеяны мусульманской традицией [13, 132].

Пуç тăпри (букв. «головная земля») – позднее видоизменение термина *сăван тăпри* «земля благоденствия», формировавшееся в результате смены места установления этой земли в изголовье умершего (сначала – на дне могилы, а позднее – поверх могильного холмика) как наиболее значимой, «головной» части тела, которая якобы и должна была держать ответ за земные дела человека. *Покойника антариччен пуç тăприпе хёрес хывнă*. – «Перед тем как опустить покойника в могилу, головной землей накладывали крест» (Ерм.: Н.-Елг.).

В некоторых районах Республики Башкортостан «зачинная земля» вырезалась в форме равноконического креста, отчего она стала называться *хёрес тăпри* «крестная земля». Крещеные чувашеи эту землю стали укладывать на могильном холме перед деревянным крестом. Это способствовало изменению представлений чувашей о сакральной земле и привело их к христианизации. В ряде мест после опускания гроба в могилу на дно могильной ямы стали бросать по три горсти «сакральной земли», взятой именно с «зачинной земли».

У православных чувашей освященная в церкви земля называется *сăван тăпри / хёрес тăпри*. По церковной традиции и канонам эта земля посыпается крестообразно на гроб до его закрытия: *Кистене хупăлчипе хупиччен хёрес тăприпе виле çине хёрес туса сапашçе. Ана пуçламăш тăпри теççе*. – «Прежде чем заколачивать крышку гроба, на покойника крестообразно сыплют землю. Ее называют “зачинной землей”» (Карм.: Ефр.).

Начинают копать могилу с запада на восток, с головной части, ибо взгляд усопшего должен зреть на восход солнца. Могильная яма в головной части роется шире, чем в ногах. Если она окажется мала для гроба, то до погребения могильщикам приходится ее расширять. Однако в таком случае, по поверьям чувашей, вслед за погребаемым, возможно, отправится новый покойник.

Могилу для покойника копают глубиной чуть больше его роста. Следует отметить, что могильная яма для женщины роется на одну пядь глубже, чем для мужчины (Аург.: Биш.). И копают ее непременно до красной глины. Покойника, по представлениям чувашей, нельзя класть в черную землю, иначе при кончине мира *Хура тăпра çиекен* («Поедающий черную землю») вместе с землей может съесть и тело покойника [9, 15]. Аналогичные воззрения наблюдаются и у башкирского народа: «По религиозным верованиям башкир, красная глина (кызыл балсык) – могучей силы земля, которая не горит в судный день, сопутствует при выходе на свет душам погребенных. В век ахрызаман землю будет грызть страшный дракон. Его зубы не достанут красной глины» [12, 169].

По традиционным воззрениям чувашей, разрытая могила не должна была оставаться открытой. Она считалась уязвимой, поэтому ее охраняли *масар хуҫисем* (букв. «хозяева кладбища»), остающиеся после завершения рытья могилы на кладбище для охраны могиль-

ной ямы от злых козней демонов. Обычно на кладбище оставалось нечетное число (чаще всего трое или пятеро) могильщиков. В Куюргазинском районе Республики Башкортостан под данным значением отмечена лексическая единица *шйтӓк хуралси* (букв. «могильный сторож»): *Ёҗ пӗтсен арҫынсем килеҫҫӗ яла, шйтӓк хуралси юлать масар ҫинче.* – «По завершении дел мужчины идут домой, на кладбище остается охранник (сторож) могилы» (Куюрг.: Крив.); в Аургазинском районе – *масар хуҫи* (букв. «хозяин кладбища»): *Масар ҫинче чавнӑ шйтӓка пӑрахса хӑвармаҫҫӗ. Шйтӓка хураллама виҫӗ арҫын юлать. Ҫав вӑхӑтра ҫав арҫынсем масар хуҫисем пулса тӑраҫҫӗ. Вӗсем вилене масар хапхинчен сӑхсӑхса кӗтсе илеҫҫӗ.* – «На кладбище вырытую могилу не оставляют без присмотра. Сторожить остаются трое мужчин. В тот момент мужчины, копавшие могилу, как бы считаются хозяевами кладбища. Они перед кладбищенскими воротами встречают усопшего, при этом крестятся» (Аург.: Шл.).

Если в день рытья могилы покойника не получается хоронить, то, во избежание появления в могиле злых духов, на вырытую могильную яму кладут вдоль и поперек лом, лопату и прочие железные предметы, ибо железо способно отпугивать нечистую силу: *Ҫав кунӗнче пытараймасан шйтӓк ҫине урлӑ-пирлӗ кӗреҫесем, патаксем хурса витсе хӑвараҫҫӗ.* – «Если не получается хоронить в этот день, то на могилу кладут крест-накрест лопаты, палки» (Зил.: Берд.); *Шйтӓкне тушӑ хӑвармалла мар, усал ҫулӑхмасса кӗреҫе те пулин хӑвармалла.* – «Могилу нельзя оставлять открытой, во избежание проникновения злых сил надо оставить хотя бы лопату» (Белеб.: Слак.). Такие воззрения отмечены в Аургазинском, Кармаскалинском районах Башкортостана. У башкирского народа «существовало верование, что разрытая могила – это открытые уста земли, которые “должны быть заполнены светом”, во избежание проникновения туда злых сил могилу закрывали полотном и охраняли» [12, 169]. В Куюргазинском районе, если в намеченный день покойника не получалось хоронить, на другой день докапывали готовую могилу на глубину в один штык лопаты (Куюрг.: Крив.).

Немаловажное значение имеет угощение могильщиков на кладбище. Когда могильная яма вырыта наполовину, женщины идут кормить могильщиков (*ситерме килеҫҫӗ*). Они берут с собою суп, блины и водку. Такой обычай среди чувашей на территории Башкортостана отмечен повсеместно.

В похоронно-поминальной обрядности чувашей четко прослеживается представление наших предков о потусторонней жизни. Для них была характерна вера в загробную жизнь, подобную земной: умершие занимались теми же делами, имели те же наклонности и привычки, что и при жизни, могли веселиться и пировать, жениться и выходить замуж. И это подтверждается еще тем, что в далеком прошлом в гроб умершему клали всякий домашний скарб: мужчине – кочедык, ножик, лыко, трубку с табаком; женщине – иголку с ниткой, веретено, лен, холст и прочее. В данном исследовании мы рассматриваем веник, который используется во время рытья могильной ямы и после. По поверьям чувашей, могила является пространством, которое считается вечной обителью и домом умершего. После того как заканчивают копать могилу, дно могильной ямы подметают веником, который затем кладут в могилу в угол у подножия (Аург.: Наум.). Местонахождение веника в могиле соответствует месту у порога (*шйтӑр шйтӓкӗ*) в чувашской избе (в прошлом в избе дверь прорубалась с восточной стороны).

Могильщики за свою работу получали кусок холста (или полотенца), на котором несли гроб. После похорон происходит очищение могильщиков и прочих участников погребальной церемонии, заключающееся в умывании рук у ворот умершего и мытье в бане, которое непременно должно соблюдаться могильщиками. За поминальный стол могильщиков сажают первыми.

Резюме. Таким образом, в реконструкции глубинных смыслов похоронно-поминальной обрядности большая роль принадлежит лингвистическим фактам. Содержание терминов похоронно-поминальной обрядности раскрывается в текстах. Исследование показало, что допохоронная обрядность, в частности рытье могилы, в парадигматическом отношении характеризуется акционально-вербально-предметно-локально-темпоральным ритуально-обрядовым текстом. В синтагматическом отношении данный ритуал как акциональный блок похоронно-поминальной обрядности состоит из следующих моментов: 1) молитвенное обращение к обладателям Земли; 2) жертвоприношение; 3) починание земли; 4) выкуп земли; 5) рытье могилы; 6) угощение; 7) охрана могилы; 8) очищение; 9) одаривание. Изучение терминологии похоронно-поминальной обрядности чувашей в этнолингвистическом освещении позволяет выделить исконный пласт, который основан на традиционных (языческих) представлениях, и наслоения русской православно-христианской культуры на культуру чувашей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афанасьева Л. А.* Терминология похоронно-поминальной обрядности чувашей и других народов Урало-Поволжья (опыт сравнительно-сопоставительного и этнолингвокультурологического исследования) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Чебоксары, 2009. – 27 с.
2. *Ашмарин Н. И.* Словарь чувашского языка : в 17 т. – Казань ; Чебоксары, 1928–1950.
3. *Егоров Н. И.* Древнейшие индоевропейские (индоиранские и восточноиранские) лексические заимствования в праторкском языке и проблемы ранних этапов этнолингвогенеза огуров (протобулгар) // Известия Национальной академии наук и искусств Чувашской Республики. – 2001. – № 1(31). – С. 185–204.
4. *Егоров Н. И.* Динамика формирования национальных концепций идентичности у татар и чувашей: от конфессионального к этнонациональному // Итоговые научные сессии 2011–2014 годов / ЧГИГН ; сост., отв. ред. Г. А. Николаев. – Чебоксары, 2014. – С. 164–202.
5. *Золотницкий Н. И.* Избранные труды: статьи, лингвистические исследования, словари, письма, отчеты, разные документы / сост. В. Г. Родионов. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – 528 с.
6. *Месариш Д.* Памятники старой чувашской веры / пер. с венг. – Чебоксары : Изд-во ЧГИГН, 2000. – 359 с.
7. *Михайлов В. И.* Обряды и обычаи чуваш. – СПб. : Паровая Скоропечат. П. О. Яблонского, 1891. – 42 с.
8. *Невская Л. Г.* Погребальный обряд в Пелясе: структура и терминология // Балто-славянские этноязыковые контакты : сб. науч. ст. – М., 1980. – С. 245–254.
9. *Прокотьев К. П.* Похороны и поминки у чуваш. – Казань : Изд-во типо-лит. Казан. Императ. ун-та, 1903. – 39 с.
10. *Сергеев В. И., Исаев Ю. Н., Филиппов А. Л.* Лингвокультурология и национально-культурная семантика : учебное пособие. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2013. – 300 с.
11. *Соколов А. В.* Общая теория социальной коммуникации : учебное пособие. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.
12. *Султангареева Р. А.* Семейно-бытовой обрядовый фольклор башкирского народа. – Уфа : Гилем, 1998. – 243 с.
13. *Чувашская мифология // Культура чувашского края : учебное пособие / сост. М. И. Скворцов. – Чебоксары, 1995. – Ч. 1. – С. 109–147.*

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ:

Аург.: Биш. – Аургазинский район, с. Бишкаин; Аург.: Наум. – Аургазинский район, д. Наумкино; Аург.: Шл. – Аургазинский район, с. Шланлы; Белеб.: Слак. – Белебеевский район, с. Слакбаш; Бижб.: К.-Елг. – Бижбулякский район, с. Кош-Елга; Ерм.: Н.-Елг. – Ермакеевский район, с. Нижнеулу Елга; Зил.: Берд. – Зилаирский район, с. Бердяш; Иш.: Вас. – Ишимбайский район, с. Васильевка; Карм.: Ефр. – Кармаскалинский район, с. Ефремкино; Кююрг.: Крив. – Кююргазинский район, с. Кривля; Фед.: Нов. – Федоровский район, д. Новоселка.

УДК 81'373.2

НАИМЕНОВАНИЯ КОНДИТЕРСКИХ ИЗДЕЛИЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ

THE NAMES OF CONFECTIONARY IN THE LIGHT OF PRECEDENT

К. А. Власова

K. A. Vlasova

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Аннотация. Статья посвящена исследованию прецедентных феноменов в наименованиях кондитерских изделий. Приводится подробная классификация прецедентных феноменов, проводится анализ наименований кондитерских изделий, указываются сферы-источники прецедентных феноменов в этих наименованиях, мотивы их использования и роль в продвижении определенных кондитерских изделий. Особое внимание уделяется ценностному аспекту значений единиц, называющих кондитерские изделия, а именно конфеты, наборы конфет, шоколад. Делается вывод о том, что прецедентные феномены имеют много факторов, которые делают их привлекательными для использования в наименовании кондитерских изделий.

Abstract. The article analyzes the precedent phenomena in the names of confectionary. The author gives a detailed classification of precedent phenomena, analyses the names of confectionary pointing out the sources of precedent phenomena in the names of confectionary and to the motives of its use in creation of commercial nominations and the role of promotion of specific confectionary items. The author also pays particular attention to value aspect of the meaning of the names of confectionery, namely candy, sweets, chocolate. The conclusion that was drawn is that the precedent phenomena have many factors, which make them attractive for using them in the names of confectionary.

Ключевые слова: *наименование кондитерских изделий, прецедентный феномен, прецедентный текст, прецедентная ситуация, прецедентное высказывание, прецедентное имя, источник прецедентности, коммерческая номинация.*

Keywords: *name of confectionary, precedent phenomenon, precedent text, precedent situation, precedent statement, precedent name, precedent's source, commercial nomination.*

Актуальность исследуемой проблемы. Исследование понятия прецедентности – одно из перспективных направлений современной лингвистики. И несмотря на то, что данной теме посвящено немало работ, вопросы о выделении разновидностей прецедентных феноменов, их составе, функциях, выполняемых ими, остаются дискуссионными. Но в одном все исследователи сходятся: прецедентные феномены занимают важное место в современной коммуникации, они обильно представлены как в обыденном общении, так и в текстах СМИ и художественной литературы. Исключением не стали и наименования кондитерских изделий, которые также репрезентируют прецедентные единицы. Их изучению будет посвящено данное исследование, которое предпринимается впервые, в чем видится его актуальность и новизна.

Материал и методика исследований. Материалом проведенного исследования послужили более 1000 наименований кондитерских изделий, а именно конфет, наборов конфет, шоколада, производства фабрик России, Украины и Белоруссии, таких как «Красный Октябрь», «Рот Фронт», «Конти», «Славянка», «Коммунарка», «имени Н. К. Крупской», «Атаг», «Большевик», «СладКо» и др. Анализ осуществлялся методом сплошной выборки и количественной обработки полученных данных, кроме того, использовался описательно-сопоставительный метод, включающий приемы наблюдения, обобщения и классификации.

Результаты исследований и их обсуждение. Понятие прецедентного текста, активно используемое многими исследователями, было введено еще в 1986 году Ю. Н. Карауловым в докладе «Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности» на VI Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы. По его определению, прецедентными называются тексты, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [4, 216]. Исследователь пишет: «В самом общем смысле можно было бы сказать, что состав прецедентных текстов формируется из произведений русской, советской и мировой классики, имея в виду, что сюда входят и фольклорные шедевры» [4, 216]. К этому понятию ученый относит цитаты, имена персонажей, авторов, а также тексты невербальной природы.

Определение прецедентности, данное Ю. Н. Карауловым, настолько обширно, что не ограничивается только текстами художественной литературы, оно применимо и к произведениям архитектуры, живописи, музыки. Прецедентные единицы в тексте отражают специфику современного состояния общества: его ценности, мировосприятие, культуру. Прецедентные тексты выходят за рамки словесного искусства и становятся фактом культуры, составляют общекультурный фонд языка. Таким образом, можно говорить о том, что Ю. Н. Караулов воспринимает все элементы культуры как текст. Подобное понимание встречаем и у Ю. М. Лотмана: «Культура в целом может рассматриваться как текст. Однако исключительно важно подчеркнуть, что это сложно устроенный текст, распадающийся на иерархию “текстов в тексте”» [7, 121].

Продолжая теорию Ю. Н. Караулова, А. А. Евтюгина пишет, что «прецедентный текст является минимальным культурным знаком, выполняющим специализированную прагматическую функцию, регулирующую отношения данного письменного текста к отсутствующему тексту, культурную память о котором хранит прецедент, попавший в новую текстовую среду» [3, 7].

Г. Г. Слышкин предлагает несколько шире понимать термин «прецедентный текст», предложенный Ю. Н. Карауловым. Исследователь пишет: «Речь идет о пункте относительно количества носителей прецедентных текстов. Во-первых, можно говорить о текстах, прецедентных для узкого круга людей (семейный прецедентный текст, прецедентный текст студенческой группы и т. д.). Во-вторых, существуют тексты, становящиеся прецедентными на относительно короткий срок и не только неизвестные предшественникам данной языковой личности, но и выходящие из употребления раньше, чем сменится поколение носителей языка» [8, 29].

Несколько иную трактовку понятия прецедентного текста дают Ю. А. Сорокин и И. М. Михалева: «Это некоторые вербальные микро- и макроединицы плана / сценария,

указывающие на когнитивно-эмотивные и аксиологические отношения в плане / сценарии, это некоторые избирательные признаки, сопоставляющиеся с другими “заимствованными” и оригинальными признаками для создания “эстетической видимости” / “типологического образа”» [9, 104].

Новым этапом в исследовании понятия прецедентности стала теория, разработанная И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудковым и Д. В. Багаевой. В. В. Красных экстраполирует определение Ю. Н. Караулова на прецедентные феномены в целом и определяет их следующим образом: это феномены, «хорошо известные всем представителям национально-культурного сообщества, актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане, обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» [6, 44–45].

Д. Б. Гудков определяет прецедентные феномены как единицы, которые «знакомы большинству лингвокультурного сообщества, хранятся в коллективной памяти этого общества и регулярно актуализируются в речи» [2, 102].

Говоря о теории прецедентности, вслед за В. В. Красных мы считаем, что понятие прецедентного феномена гораздо шире и включает в себя понятия прецедентного текста, прецедентного высказывания, прецедентной ситуации, прецедентного имени и символа прецедентного феномена, которые представляется необходимым определить и разграничить.

На основе анализа сказанного выше в нашем понимании *прецедентный феномен* – феномен, хорошо известный членам определенного социума, входящий в совокупность всех знаний и представлений – когнитивное пространство коллектива, являющийся ее основным элементом. Прецедентные феномены могут быть как вербальными (прецедентное имя и прецедентное высказывание) или вербализуемыми (прецедентная ситуация и прецедентный текст), так и невербальными (музыкальные произведения, произведения архитектуры и скульптуры, живописи и др.).

В связи с тем, что «набор прецедентных текстов различен для разных членов социума» [10, 27], по широте охвата различают четыре типа прецедентных феноменов:

1) автопрецеденты – представляют индивидуальное отражение в сознании индивидуума событий и явлений окружающего мира, связанное с его особыми личностными представлениями и ассоциациями;

2) социумно-прецедентные – известные любому представителю определенного социума, входящие в коллективное когнитивное пространство, они могут не зависеть от национальной культуры;

3) национально-прецедентные – известные любому среднему представителю определенного национально-культурного сообщества и входящие в национальное когнитивное пространство;

4) универсально-прецедентные – известные любому носителю языка и входящие в универсальное когнитивное пространство.

С понятием прецедентного феномена связан термин *символ прецедентного феномена* – это «определенным образом оформленное, вербально или невербально выраженное указание на прецедентный феномен – прецедентный текст или прецедентную ситуацию» [5, 65]. В качестве символа прецедентного феномена могут выступать имена персонажей художественной литературы и реальных лиц, например, *Кот в сапогах* или *Мономах*.

Прецедентный текст – «законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности; (поли)предикативная единица; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу; он хорошо знаком любому среднему члену национально-культурного сообщества. Обращение к прецедентным текстам может многократно возобновляться в процессе коммуникации через связанные с этим текстом прецедентные высказывания или прецедентные имена» [6, 47–48]. Состав прецедентных текстов с течением времени может меняться: одни тексты теряют статус прецедентных, другие же, наоборот, приобретают его. Прецедентными текстами являются произведения художественной литературы, тексты песен, анекдотов, рекламные тексты, политические, публицистические тексты и т. д.

Прецедентная ситуация – «некая “эталонная”, “идеальная” ситуация, связанная с набором определенных коннотаций, дифференциальные признаки которой входят в когнитивную базу; означившим прецедентную ситуацию могут быть прецедентное высказывание, или прецедентное имя, или не прецедентный феномен» [6, 47]. Яркий пример прецедентной ситуации – ситуация предательства Иисуса Христа Иудой, которая воспринимается как своего рода эталон предательства вообще, а поцелуй Иуды, 30 сребреников выступают как символы прецедентной ситуации.

Прецедентное высказывание – «репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу; в когнитивную базу входит само прецедентное высказывание как таковое; оно неоднократно воспроизводится в речи носителей русского языка» [6, 48–49]. Прецедентные высказывания могут быть тесно связанными с прецедентным текстом (например, *Белеет парус одинокий*), потерявшими связь с ним и ставшими автономными (например, *Счастливые часов не наблюдают*) либо же никогда не имевшими связи с прецедентным текстом или равными ему (пословицы). Прецедентными высказываниями являются цитаты из текстов различного характера.

Прецедентное имя – имя собственное, связанное или с широко известным текстом, как правило, прецедентным, или с прецедентной ситуацией, широко известной носителям языка, имя-символ, указывающее на эталонную совокупность определенных качеств человека. Это имена героев художественной литературы, имена реальных людей, некоторые названия.

Поскольку одна из основных функций прецедентных феноменов – воздействующая, они пользуются большой популярностью при наименовании кондитерских изделий, так как первый фактор, на который потенциальный покупатель обращает внимание при выборе товара, – это как раз название, которое должно выполнять эту функцию. Использованию прецедентных феноменов в наименованиях кондитерских изделий также способствует тот факт, что они обладают некоторой культурной значимостью. Кроме того, они выполняют и аттрактивную функцию – привлекают внимание, создают положительный имидж.

Обращение к сферам-источникам прецедентности является важным этапом исследования прецедентных единиц, так как именно знанием источников определяется уровень культуры как адресата, так и адресанта. В качестве источников прецедентности, используемых в наименованиях кондитерских изделий, можно выделить следующие:

- 1) фольклор;
- 2) художественные тексты;
- 3) тексты поп-дискурса: мультфильмы, тексты песен;

- 4) тексты-паремии (фразеологические единицы);
- 5) мифология;
- 6) фоновые знания из области культуры: названия балетов, имена художников, топонимы.

Диапазон прецедентных феноменов, используемых в наименованиях кондитерских изделий, не так уж широк: в основном это прецедентные имена и прецедентные тексты, которые выступают как вербальные феномены. Приведем несколько примеров наименований кондитерских изделий, образованных на основе использования прецедентных феноменов.

Самую многочисленную группу составляют прецедентные имена, в качестве которых выступают имена литературных персонажей. Среди них знакомые нам с детства имена героев народных сказок (как русских, так и зарубежных): *Аладдин*, *Гуси-лебеди*, *Молоко Жар-Птицы*, *Петушок – золотой гребешок*; имена героев и названия авторских сказок: *Дюймовочка*, *Кот в сапогах*, *Золотой ключик*, *Слепой Базилио*, *Три медведя*, *Красная Шапочка*, *Щелкунчик*.

Любопытно название конфет *Молоко Жар-Птицы*. Жар-Птица знакома нам по русским волшебным сказкам и сказке А. Н. Толстого «Жар-Птица». Согласно русской народной сказке, каждое перо этой птицы «так чудно и светло, что ежели принести его в темную горницу, оно так сияло, как бы в том покое было зажжено великое множество свеч». Ее золотая окраска связана с тем, что обитает она в «тридесятом царстве», откуда приходит все, что окрашено в золото. Мифологи указывают, что сказочная птица олицетворяет огонь, свет, солнце. Кроме того, она символизирует возрождение, ведь каждую осень Жар-Птица умирает, а весной возрождается. Немаловажен и тот факт, что неотъемлемым атрибутом волшебной птицы являются молодильные яблоки. Все эти ассоциации, возникающие в сознании потенциального покупателя при упоминании Жар-Птицы, могут сыграть решающую роль в выборе конфет.

Среди птиц в названиях конфет – *Гуси-лебеди*, «прилетевшие» к нам из одноименной русской народной сказки, которая была пересказана А. Афанасьевым и А. Толстым, и герой русских волшебных сказок *Петушок – золотой гребешок*.

Среди сказочных персонажей в наименованиях конфет встречается и *Аладдин* – главный герой одной из старинных арабских сказок, входящих в собрание «1000 и одна ночь», рассказанных царю Шахрияру его женой Шехерезадой в течение тысячи и одной ночи. Но основой для наименования конфет, скорее всего, послужило имя главного героя одноименного мультфильма студии Дисней, так популярного в 90-х годах XX века. Именно он изображен на обертке шоколадных батончиков *Храбрый Аладдин*.

«Конфетной» стала и *Дюймовочка* – маленькая и красивая девочка, главная героиня одноименной авторской сказки датского сказочника и поэта Г. Х. Андерсена. Сюжет сказки не был заимствован автором «у народа», а был создан им лично. Пройдя долгий путь, познакомившись с Жабой, Майским Жуком, Полевой Мышью, Кротом, маленькая красавица наконец нашла свое счастье и стала королевой эльфов. Добрая история о поиске своего места в жизни, известная каждой девочке, несомненно, привлечет внимание к конфетам с таким названием.

Предприимчивый *Кот в сапогах* из одноименной сказки французского писателя XVII века Ш. Перро также появился на обертке конфет. Хитрый Кот, доставшийся в наследство младшему сыну мельника, помог юноше добиться всего, о чем тот только мог мечтать, и сделал его маркизом Карабасом.

Золотой ключик и Слепого Базилио нэймеры кондитерских изделий «открыли» в повести-сказке А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино», написанной по мотивам сказки К. Коллоди «Приключения Пиноккио. История деревянной куклы». Иностранная сказка в обработке А. Толстого, вдохнувшего в сюжет дух авантюризма и веселья, так всем понравилась, что была переведена на 47 языков, по ней была создана пьеса и снят фильм, текст и сценарий которых были написаны Толстым, а также поставлены балет и спектакль в кукольном театре Сергея Образцова. Персонажи книги и их реплики устойчиво вошли в фонд русского языка, а Буратино стал культурным архетипом.

Меньшую по численному составу, но не менее значимую группу составляют имена героев художественной литературы, среди них *Гулливер* (тетралогия Дж. Свифта «Путешествия Гулливера»), *Джульетта* (трагедия У. Шекспира «Ромео и Джульетта»), *Руслан и Людмила* (поэма А. С. Пушкина «Руслан и Людмила»), *Буревестник* («Песня о Буревестнике» М. Горького), *Чук и Гек* (рассказ А. Гайдара «Чук и Гек»).

Стоит отметить, что *Буревестник* был довольно популярен в советское время, о чем свидетельствует тот факт, что так были названы не только конфеты, но и кинотеатры, стадионы, спортивные команды, международный студенческий лагерь, советский автомобиль и даже теплоход. Данные наименования связывались с героем произведения М. Горького «Песня о Буревестнике».

Основой для названия конфет *Арлекин и Дама* стал Арлекин – веселый и наивный герой итальянской комедии дель арте, итальянского площадного народного театра, спектакли которого создавались в виде импровизаций с участием актеров в масках. Источником для наименования конфет могла послужить и повесть-сказка А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино», где мы также встречаем Арлекина – куклу, играющую в театре Карабаса Барабаса вместе с Пьеро.

Источником прецедентности может являться и фразеология, и в этой связи достаточно интересно название конфет *Птичье молоко*. Выражение «птичье молоко», известное с древнейших времен, мы встречаем у многих авторов Античности, таких как Аристофан, Лукиан и др. Например, Страбон писал, что поэты, воспевающие плодородие острова Самос, говорили, что на нем есть все, в том числе и птичье молоко. Согласно легендам, для того, чтобы избавиться от надоедливых возлюбленных, девушки отправляли их на поиски этого необычного птичьего молока. Те отправлялись в дикие пустыни, где в одиночестве умирали от жажды. Кроме того, считалось, что тот, кто попробует этот редчайший напиток, станет совершенно неуязвимым как для болезней, так и оружия. С тех пор это словосочетание стало означать что-то невероятное, прежде невиданное или даже невозможное.

Знания исторического, географического, культурного характера, называемые фоновыми знаниями, как основа национально-культурного уровня владения языком также становятся источником прецедентности в наименованиях кондитерских изделий. Среди них названия балетов – *Жизель*, *Красный мак*, имена известных людей – *Моне* (Клод Моне – французский живописец-пейзажист, один из основателей импрессионизма), *Мономах* (Владимир Всеволодович Мономах – великий киевский князь, представитель знатного византийского рода Мономахов), *Обыкновенный Спартак* (Спартак – воин из Фракии, возглавивший восстание рабов и гладиаторов в Риме), топонимы – *Артек* (Артек – международный детский лагерь в Крыму) и другие.

В некоторых названиях конфет нашла отражение мифология. Например, *Прометей* «пришел» в конфеты из древнегреческой мифологии, согласно которой он является одним из титанов, защитником людей от произвола богов, он сотворил из глины первого человека и подарил человечеству огонь, за что был наказан богами – прикован к скале, и в течение многих веков орел прилетал к нему и клевал его печень. Огонь, подаренный людям Прометеем, воспринимается не только как природный элемент, но и как источник знания. Древнеримская мифология также внесла свой вклад в названия конфет – *Царство Нептуна*. Нептун – один из древнейших римских богов, повелитель морей и потоков. «Морским» является не только название конфет, но и их форма – они выполнены в виде разных ракушек и морских коньков.

Источником прецедентности могут являться и мультфильмы. Среди названий кондитерских изделий этой группы – *Умка, Маша и медведь, Аладдин* и др.

Источники некоторых прецедентных единиц со временем начинают восприниматься опосредованно. Так, в ходе анализа наименований кондитерских изделий мы столкнулись с такими прецедентными единицами, при определении источников которых появилась некая вариативность. Например, *Аладдин* отсылается не только к сказкам, но и к мультфильму, а *Арлекин и Дама* – к народной комедии и повести-сказке А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино».

Возвращаясь к классификации прецедентных феноменов по характеру прецедентности (или степени известности), стоит отметить, что в наименованиях кондитерских изделий встречаются только национально-прецедентные и универсально-прецедентные феномены, причем количественно обе группы представлены примерно одинаково.

Наименования кондитерских изделий как элементы коммерческой номинации становятся ценностью общечеловеческой культуры, и, анализируя их с точки зрения лингвокультурологии, можно выявить некоторые аксиологические принципы. Воспринимая название кондитерского изделия, человек оценивает полученную информацию, что подразумевает ценностный аспект значений языковых выражений, использованных при назывании товара. Учитывая это, адресант (нэймер товара) зачастую в процессе номинации товара закладывает для адресата (потенциального покупателя) оценку, которая может выражаться рядом языковых способов, например, именами прилагательными. Так, часто в наименованиях кондитерских изделий эксплицитно или имплицитно присутствует прилагательное *золотой* (*Молоко Жар-Птицы, Петушок – золотой гребешок, Золотой ключик*). Золотой цвет соотносится с природно-вещным кодом культуры – совокупностью существующих в природе веществ и предметов, которые в дополнение к своим природным свойствам несут смыслы, функционально значимые для культуры. Во многих культурах золото связывается с солнечной энергией, огнем и с солнцем как источником жизни, тепла и света. В представлениях русского народа золото символически ассоциируется с долговечностью, богатством, изобилием и удачливостью, здоровьем и крепостью, красотой и чистотой. В совокупности всех признаков и свойств золото предстает как нечто самое лучшее и сверхценное [1, 244].

Резюме. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что привлекательность прецедентных феноменов для нэймеров кондитерских изделий – в их полифункциональности. Во-первых, в них заложена возможность переосмысления и наложения нового смысла. Во-вторых, немаловажную роль играет их широкая узнаваемость: отражая в человеческом сознании некие духовные и материальные объекты, они служат своего рода ориентирами для представителей того или иного этноса. Использо-

ние прецедентных феноменов предполагает обращение к культурным фоновым знаниям, благодаря которым они становятся узнаваемыми. В этом заключается их образовательная направленность – названия кондитерских изделий, содержащие в себе прецедентные феномены, становятся стимулом к новым знаниям. Прецедентные феномены – «богатая почва» для продвижения товара, так как формы прецедентности хранятся в сознании человека в свернутом виде, в виде концепта, который при необходимости может развернуться и рассказать о названии, авторе, сюжете, наиболее ярких деталях и других чертах прецедентного феномена.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большой фразеологический словарь русского языка* / отв. ред. В. Н. Телия. – 4-е изд. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. – 784 с.
2. *Гудков Д. Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. – М. : Гнозис, 2003. – 288 с.
3. *Евтюгина А. А.* Прецедентные тексты в поэзии В. Высоцкого (к проблеме идиостиля) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Екатеринбург, 1995. – 18 с.
4. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 2007. – 261 с.
5. *Красных В. В., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Багаева Д. В.* Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 1997. – № 3. – С. 62–75.
6. *Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
7. *Лотман Ю. М.* Культура и взрыв. – М. : Гнозис ; Издательская группа «Прогресс», 1992. – 272 с.
8. *Слышкин Г. Г.* Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М. : Academia, 2000. – 141 с.
9. *Сорокин Ю. А., Михалева И. М.* Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993. – С. 98–117.
10. *Супрун А. Е.* Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. – 1995. – № 6. – С. 17–29.

УДК 811.512.31

О ПРОИСХОЖДЕНИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ТЕРМИНА «СУНКОК»

ON THE ORIGIN OF GEOGRAPHICAL TERM «SUNKOK»

Е. Ч. Дыжитова

E. Ch. Dyzhitova

ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», г. Чита

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения языкового происхождения местного географического термина *сункок*, активно использующегося в речи монголоязычного населения Агинского Бурятского округа Забайкальского края. Лексикографически этот термин не зафиксирован в бурят-монгольских источниках, поэтому данная статья – одна из попыток установить этимологическое значение термина с опорой на предыдущие исследовательские работы по топонимии Восточного Забайкалья.

Abstract. The article deals with the problem of linguistic origin of local geographical term *sunkok* which is used by Mongol speaking population of Aginsk Buryat District of Transbaikal. The author marks that this term was not fixed in the Buryat-Mongol sources in terms of lexicography, and makes an attempt to determine its etymology basing on the previous research on toponymy of Eastern Transbaikal.

Ключевые слова: *местная географическая терминология, языковой субстрат, этноязыковой субстрат, диахронные языковые контакты, субстратные топонимы, тюркские языки, бурятский язык, селькупский язык, кетский диалект селькупского языка.*

Keywords: *local geographical terminology, language substrate, ethno linguistic substrate, diachronic linguistic contacts, substrate toponyms, Turkic languages, Buryat language, Selkup language, Ket dialect of Selkup language.*

Актуальность исследуемой проблемы. В статье рассматривается проблема определения языкового происхождения местной географической терминологии на территории Забайкалья. Наличие подобной лексики обусловлено скорее фактором ареальности топонимической системы, нежели общностью языковой. Известно, что на смежных территориях с разноязычным населением топонимия разносистемна и неоднородна в языковом отношении. Данная неоднородность может проявиться в системе местных географических терминов, встречающихся в составе некоторых субстратных топонимов, этимологию многих из которых до сих пор не удалось установить.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили полевые данные, собранные в ходе научных экспедиций 2007–2013 гг. В процессе работы были использованы сравнительно-сопоставительный, сравнительно-исторический, этимологический методы исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. В экспедиционной поездке 2013 г. по районам Агинского Бурятского округа Забайкальского края с целью сбора и систематизации местной географической терминологии был зафиксирован бурятский географический

термин *сункок* (ПМА 1) субстратного происхождения; его семантическое значение заключено, на наш взгляд, в корпусе каких-то иных языков, относящихся к палеоазиатским, тюркским, самодийским, но не в бурятском (ПМА 2), [2, 13]. Впервые сведения о функционировании данного термина в Забайкалье были получены по полевым материалам Р. Г. Жамсарановой в 2007 году. Поэтому одной из задач полевого исследования являлся сбор географической терминологии, не являющейся собственно бурятской или эвенкийской, но активно функционирующей в местных говорах бурятского языка. Оказалось, что слово *сункок* часто употребляется в таких районах, как Агинский, Дульдургинский, Ононский, Могойтуйский, т. е. в местах компактного проживания хоринских бурят. Географический термин *сункок/сунхох*, по мнению информантов, владеющих бурятским языком, является термином бурятского языкового происхождения и употребляется в следующих значениях: 1. Ключ в реке, маленькое глубокое топкое место; 2. Глубокий омут; 3. Прорубь (ПМА 1). Напомним, что в лексикографических источниках бурятского языка данный апеллятив отсутствует.

Каждая географическая зона имеет свои, только ей присущие природные условия, для отражения которых в языке служат особые, специфические географические термины. Они могут достигать большой точности детализации отдельных разновидностей объектов, не находя себе соответствий в литературном языке, где, наоборот, отмечается стремление к обобщениям. Дело в том, что любой местный говор дает более подробную классификацию, более мелкую детализацию в изображении своих природно-физических объектов, чем этого требует литературный язык [5, 100–101].

В «Словаре русских говоров Забайкалья» Л. Э. Элиасова есть семантически близкое к анализируемому термину слово *сунгай* – пологий пережат на реке. *То сунгай, а не порог. Сунгай-то чего бояться. Амалат. После сунгай пошла глубина, тут и стали ловить рыбу. Бодон. Когда рыба на икру метать идет, то весь сунгай белехонек.* Курумкан [11, 399]. На базе полевых материалов, собранных в 2010 году на территории Забайкальского края, нами были зафиксированы такие топонимы, как *п. Сонкока, кл. Сонкокский* (Краснокаменский район), *р. Сенкоуча (пр.пр.р. Унда), п. Сенкоуча, р. Сангинак (пр.пр.р. Нерча), оз. Сангошка* (Шелопугинский район), *оз. Сункурун* (Дульдургинский район). Также в картотеке полевых топонимических материалов, собранных за период 2005–2010 гг., обнаружены следующие топонимы: *п. Сонгич, п. Сангинная* (Оловянинский район), *руч. Сангошкин* (Кыринский район), *оз. Сангошка, р. Санга* (Акшинский район), *г. Сангина* (Балейский район), *оз. Сункурун* (Калганский район), *кл. Сонкокский, п. Сонкока* (Краснокаменский район), *п. Сенкокуча, п. Сенкоуча, р. Сенкокуча* (Шелопугинский район), *р. Сангинак* (Нерчинский район), *п. Сункосок, р. Санга* (Читинский район).

Если учесть субстратное языковое происхождение апеллятива *сункок*, который в процессе смешения языков трансформировался в *sunkok/sunqoq*, то возможно предположить, что изначально данный термин функционировал в языке агглютинативного строя со значительным количеством черт флективного: фузионные процессы на стыках морфем, отсутствие сингармонизма, чередование гласных и т. п. Исходя из этого суждения об агглютинативной природе исходного языка-субстрата, попробуем разложить данный термин на следующие составляющие – морфемы: *sun+kok/qoq*. В этом случае возможно предположить, что первая часть топоосновы восходит к пратюркскому названию воды *su:w* (древнетюркское *sub, suw, suy*, турецкое *su*, караимское *suw*, хакасское *suu*, якутское *и:*, чувашское *жуw*, чувашское диалектное *џи, џиw* и т. д.) [8, 88].

В тунгусо-маньчжурских языках, в частности эвенкийском, зафиксировано апеллятивное *сунгта*, *сунгтар* в значении 1. Глубина; 2. Глубокий [1, 620].

Вторая часть топоосновы, вероятно, также может быть связана и лексически, и семантически с терминами современных тюркских языков. Так, например, казахское *qaq* «лужа», киргизское *qaq* «небольшое углубление в горах, где задерживается влага атмосферных осадков», хакасское *хах* «место, где водится рыба» (сагайский диалект хакасского языка), «мусор, сор» (кызыльский диалект хакасского языка), барабинское *qaq* «стоячая вода, лужа, пруд» в большинстве тюркских языков приобрели значение «сухой, суша и т. п.» [9, 92].

В селькупско-русском словаре также зафиксированы следующие термины: *кока* ~ кетское *кокка* – в значении «яма»; кетское *кокай* – отыменное прилагательное в значении «глубокий» [7, 88]. При подобном сопоставлении фактов из таких разных языков, как тюркские и самодийские, мы руководствуемся предположением о субстратном языковом происхождении данного апеллятива, этимология которого уводит исследователя в более древние языки, нежели монгольские, в частности бурятский.

Можно предположить, что слово *сункок* является производным от неких ранее функционировавших языковых фактов неких более древних языков. В современных языках мы отмечаем наличие лексической корреляции слова *сункок* со словами из кетского диалекта селькупского языка: *кока* «глубокая яма, где водится рыба», то есть территориальное употребление, которое в каких-то иных сибирских (возможно, вымерших) языках могло сохраниться в форме, близкой по значению слову-термину *сункок*.

Другая версия происхождения апеллятива *сункок* опирается на метод изучения так называемых «народных» терминов для выявления этимологии географических названий, при этом всегда следует помнить о смысловых сдвигах, об изменении значения термина от места к месту. Такие сдвиги зависят от конкретных географических, исторических или экономических условий [5, 54]. Это объясняется тем, «что на старые родовые термины наступает волна новых географических терминов, постепенно изолирует их, лишает прежнего содержания и окончательно вытесняет из класса нарицательных имен в собственные имена» [10, 233]. Например, наиболее продуктивный географический термин общетюркского происхождения – «яр/яр/ер», который активно используется в образовании целого ряда топонимов Забайкалья. Р. Г. Жамсарановой замечено, что географический термин *яр/ер*, возможно, в эвенкийском языке получил оформление *дыр* ($\delta^* \text{ь}^* \text{ыр} + \text{йенг}(e)$) и стал основой в диалектном *дыр/дырен* – «река»: например, *Дырендыканский хребет*, *Дырен*, *Тырин*, *Ердыю* и т. д. В якутском языке этот термин мог способствовать возникновению гидронимического термина *юр* в лексеме *юрях*, где *jur-* – «гора, возвышенность» + *ях(a)* – «река» (ср. самодийские топонимы *Курунг-Юрях*, *Отто-Юрях* и т. д.). Шорское терминованное *чер-* от общетюркского послужило основой для появления топонимов типа *Черново*, *Черновская*, *Усть-Черная*, *Черен*, *Чир-Абагайтуйский* и др. [2, 46–47].

Отталкиваясь от этого наблюдения, мы склонны также полагать, что апеллятив *сункок* в исходном языке мог иметь несколько иное морфологическое строение по сравнению с современным, т. к. входит в состав многих топонимов Забайкалья. Выделим следующие топонимы разных классов (гидронимы, лимнонимы, оронимы, орогронимы): *р. Санга*, *г. Сангина*, *р. Сангинак*, *п. Сангинная*, *оз. Сангошка*, *р. Сангошкин*, *р. Сенкоуча*, *п. Сенкоуча*, *п. Сенкокуча*, *р. Сенкокуча*, *п. Сонкока*, *кл. Сонкокский*, *п. Сонгич*, *кл. Сонкокский*, *п. Сонкока*, *оз. Сункурун*, *Сункосок* (микротопоним в окрестностях д. Тасей),

Сумкак. Общая основа топонимов *сан(к/г)-/сен(к/г)-/сон(к/г)-/сун(к)* выступает как топонима, которая, возможно, в семантическом плане коррелирует с апеллятивом ненецкого языка *хыңгар* «углубление в капюшоне, углубление на местности».

Как отмечает В. И. Рассадин, «в бурятском языке, видимо, переход $*s \rightarrow h$ произошел очень давно, поскольку *h*, развившийся из $*s$, стал вступать в дистрибутивные отношения с фонемой *x*, появившейся на месте $*q$ и $*k$, став ее аллофоном. Именно о давности этого процесса свидетельствует то, что в языковом сознании народа *h* перестал ассоциироваться с *s* и начал соотноситься с *x* [6, 79–80]. Рассадин предполагает, что *h* могло появиться в традиционных бурятских говорах «в результате перестройки всей звуковой системы бурятского языка из-за того, что некий субстрат или адстрат сыграл роль внешнего толчка и направил внутреннее развитие бурятской фонетики в иную сторону, чем в других монгольских языках» [6, 171]. Опираясь на это мнение, мы склонны определить топонимическую основу *сан(к/г)-/сен(к/г)-/сон(к/г)-/сун(к)* как производную от оригинальной северно-самодийской апеллятивной основы *хыңг-/хэнг-* со значением «низменное место, углубление», где проявляется чередование согласных $x//s$.

Вслед за высказанным Р. Г. Жамсарановой мнением о том, что ойконим *Кункур* по своим физико-географическим характеристикам может быть сопоставим с ненецким апеллятивом *хыңгяр* «углубление; внутренняя часть (капюшона, шапки)» или же, что предпочтительнее, со значением слова *хыңгоць* «быть емким, вместительным», *хыңгота* «имеющий большую емкость; емкий, вместительный», считаем, что этимологию топонима *Кункур* возможно трактовать от ненецкого апеллятива в значении «емкий, вместительный», т. е. расположено село *Кункур* действительно в широкой, вместительной долине, окруженной небольшими сопками, что соответствует физико-географическим реалиям предлагаемого значения.

Как ранее отмечалось Р. Г. Жамсарановой, возможно лексико-семантическое сопоставление бурятского апеллятива *хунхэр* «долина, впадина, лог, лощина, низина, большой овраг» и ненецкого *хыңгяр* «углубление; внутренняя часть (капюшона, шапки)». При сопоставлении этих апеллятивов и их производных с учетом чередования гласного y/ε в ненецком языке (*хыңгяр < хэңгяр*) может иметь место гипотеза о переходе ненецкого апеллятива в виде древнего заимствования в лексический корпус бурятского языка (при посредстве какого-то языка-койне). Далее уже в бурятском языке как языке-«победителе» изначальный самодийский апеллятив превратился в апеллятивное бурятское *хунхэр* (т. е. ненец. *хэңгар < бурят. хунхэр*).

Вторая гласная $-э-$ бурятского апеллятива *хунхэр* по своей природе отражает краткость исходной гласной $-ǎ-$ ненецкого *хэңгар*. Соотношение согласных $-ңг-$ ненецкого апеллятива и $-нх-$ бурятского может быть объяснимо широко распространенным явлением ассимиляции согласных в ненецком языке, сообразно которому (посредством одного из типов ассимиляции из трех) и произошел переход северно-самодийского $-ңг-$ в бурятский $-нх-$ [3, 129].

Другим примером, подтверждающим нашу гипотезу, является полевое исследование топонима *Сункосок* (микротопоним в окрестностях д. Тасей). Как считает Р. Г. Жамсаранова, лимноним *Тасей* образован от ненецкого апеллятива *тǎсий* «нижний, находящийся внизу; низ»; *тǎси* «внизу, книзу» [3, 127–128]. Лимноним *Тасей* – название одного из озер Ивано-Арахлейской системы, представляющей собой цепь озер, протянувшуюся от подножия Яблонового хребта на север от г. Читы, в которой озеро Тасей по своему расположению является нижним или крайним. *Сункосок* же по своему языковому

происхождению, на наш взгляд, также относится к ненецкому языку, так как и физико-географические реалии местности, и топоизоглосса самодийского языкового субстрата ареально совпадают с гипотезой о наличии самоедоязычных названий в определенных ареалах территории Восточного Забайкалья.

Резюме. Таким образом, наличие устойчивых топонимических изоглосс может служить подтверждением выдвигаемой версии о самоедоязычном языковом происхождении топонимов с основой на *сан(к/з)/сен(к/з)/сон(к/з)/сун(к)*.

Интеграционные этнические процессы, затронувшие и обусловившие соединение не только близкородственных родов и племен (соответственно их диалектов, наречий, говоров), но иногда и неродственных, обусловили формирование новых этноязыковых сообществ. Что касается Восточного Забайкалья, территории постоянного контактирования различных племен и народов на протяжении всей истории своего существования, можно предположить, что ареальная близость протобурятских (возможно, прототунгусских) племен и родов к монгольскому миру и обусловила монголоязычность бурят.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Василевич Г. М.* Эвенкийско-русский словарь: с приложением списка названий эвенкийских родов, дополнений к словарю, грамматического очерка эвенкийского языка. – М.: Гос. изд-во иностран. и нац. словарей, 1958. – 802 с.
2. *Жамсаранова Р. Г.* Географические родовые термины тюркского происхождения в топонимии Восточного Забайкалья // Языковая концепция регионального существования человека и этноса: материалы II Всероссийской научной конференции, посвященной памяти проф. И. А. Воробьевой / под ред. Л. И. Шелеповой. – Барнаул, 2005. – 379 с.
3. *Жамсаранова Р. Г.* Сравнительно-сопоставительный анализ аппелятивной лексики бурятского и ненецкого языков // Актуальные проблемы синхронии и диахронии разноструктурных языков: материалы Всероссийской (с международным участием) научной конференции, посвященной 85-летию проф. В. И. Золхоева / отв. ред. В. М. Егудурова. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского ун-та, 2013. – 248 с.
4. *Жамсаранова Р. Г.* Субстрат в топонимии Восточного Забайкалья. – Чита: Изд-во РИО ЗабГУ, 2011. – 237 с.
5. *Мурзаев Э. М.* География в названиях. – М.: Наука, 1979. – 168 с.
6. *Рассадин В. И.* Очерки по исторической фонетике бурятского языка. – М.: Наука, 1982. – 199 с.
7. *Селькупско-русский диалектный словарь* / под ред. В. В. Быконя. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. – 348 с.
8. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика. – М.: Наука, 1997. – 800 с.
9. *Суперанская А. В.* Что такое топонимика? – М.: Наука, 1984. – 182 с.
10. *Рубцова З. В.* Из истории донской топонимии // Историческая ономастика / отв. ред. А. В. Суперанская; Институт языкознания АН СССР. – М.: Наука, 1977. – 308 с.
11. *Элиасов Л. Э.* Словарь русских говоров Забайкалья. – М.: Наука, 1980. – 472 с.

ИСТОЧНИКИ И МАТЕРИАЛЫ

- ПМА 1 – *Дыжитова Е. Ч.* Полевые материалы автора, 2013 г.
ПМА 2 – *Жамсаранова Р. Г.* Полевые материалы автора, 2007 г. (информант Г. А. Величковский, 1920 г. р.).

УДК 811.512.111

КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» В ЧУВАШСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ*

THE CONCEPT «HAPPINESS» IN THE CHUVASH LINGUOCULTURE

Н. С. Карпова

N. S. Karпова

Стерлитамакский филиал

ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак

Аннотация. Статья посвящена анализу концепта «счастье», занимающего важное место в чувашской лингвокультуре. На примере чувашских паремиологических единиц, благопожеланий и художественных произведений выделены понятийные, ценностные и образные компоненты указанного концепта. Понятийную составляющую концепта отражают словарные статьи. Все ценности и нормы поведения человека, предписанные укладом конкретного сообщества, составляют ценностный компонент концепта. Опираясь на исследования В. И. Карасика, автор выделяет такие ценностные компоненты концепта «счастье», как суперморальные, моральные и утилитарные. Образный компонент концепта выражается с помощью метафор.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the concept «happiness» which plays an important part in the Chuvash linguoculture. As exemplified by the Chuvash paremiological units, wishful thinking and literary works there have been selected some conceptual, axiological and figurative components of the concept «happiness». The conceptual component of the concept reflects the dictionary entries. All the values and accepted standard of conduct in a particular community compose the axiological component of the concept. Considering the studies of V. I. Karasik, the author identifies such axiological components of the concept «happiness» as supermoral, moral and utilitarian. The figurative component of the concept «happiness» is expressed with the help of metaphors.

Ключевые слова: *концепт «счастье», понятийные, ценностные и образные характеристики, чувашские благопожелания, пословицы, фразеологизмы.*

Keywords: *the concept «happiness», conceptual, axiological and figurative characteristics, Chuvash wishful thinking, proverbs, phraseological units.*

Актуальность исследуемой проблемы. Концепт «счастье» является культурно значимым понятием, о чем говорит большое количество посвященных ему исследований в области лингвокультурологической науки. Вместе с тем в чувашском языкознании еще не было специального исследования, посвященного анализу указанного концепта.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили чувашские фразеологические единицы, благопожелания, собранные во время фольклорно-диалектологических экспедиций в Шаранском, Аургазинском районах Республики Башкортостан, а также художественные произведения чувашских писателей, в том числе переведенные на русский язык.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-04-00383/15)

Основная цель работы – установить лингвокультурные характеристики концепта «счастье» в языковом сознании чувашского народа. Из поставленной цели вытекают следующие задачи: определить содержание концепта «счастье»; описать понятийные, ценностные и образные характеристики анализируемого концепта.

Для решения обозначенных задач были использованы такие методы исследования, как описание лексического значения слова «счастье», анализ чувашских фразеологических единиц, благопожеланий, а также художественных произведений чувашских писателей.

Результаты исследований и их обсуждение. Развитие лингвокультурологической науки, изучающей взаимосвязь языка и культуры, повысило интерес к исследованию концептов.

В данной статье мы попытаемся проанализировать концепт «счастье» на примере чувашских фразеологических единиц, благопожеланий и художественных произведений. Говоря о концепте, мы будем придерживаться трактовки данного понятия, предложенной Ю. С. Степановым, представителем культурологического направления в когнитивной лингвистике, который предлагает изучать концепты как элементы культуры с опорой на данные разных наук. По его мнению, концепт является «как бы сгустком культуры в сознании человека; тем, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [10].

Согласно исследованию В. И. Карасика, общие и этноспецифические свойства концептов, проявляющиеся при их функционировании в различных сферах общественного сознания, раскрываются через соотношение и взаимодействие в их семантике трех составляющих: понятийной, ценностной и образной.

Понятийную составляющую концепта отражают словарные статьи. Так, слово «счастье» имеет различные толкования в словарях.

С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова в «Толковом словаре русского языка» дают такое определение слову «счастье»: 1. Чувство и состояние полного, высшего удовлетворения. 2. Успех, удача [7].

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля приводится следующее определение лексемы «счастье»: *Счастье (со-частье, доля, пай) ср. рок, судьба, часть и участь, доля. Такое наше счастье, что на мосту с чайкой. Всякому свое счастье; в чужое счастье не заедешь. || Случайность, желанная неожиданность, талант, удача, успех, спорина в деле, не по расчету, **счасть, счастки** ж. мн. *сев. вост. зап. и счаски, пск. счас. Кому счастье (кто счастлив) в игре, тому несчастье (тот несчастлив) в женильбе. || Благоденствие, благополучие, земное блаженство, желанная насущная жизнь, без горя, смут, тревоги; покой и довольство; вообще, все желанное, все то, что покоит и доводит человека, по убеждениям, вкусам и привычкам его. *Жить в счастии*, во времени, благоденствовать. *Счастье в нас, а не вокруг да около. Домашнее счастье*, совет да любовь. *Лады в семье, большое счастье! Даст Бог здоровья, даст и счастья* [2].**

В «Чувашско-русском словаре» под редакцией М. И. Скворцова дано такое толкование лексемы «счастье»: **телей** – счастье; удача [14].

Ценностный компонент концепта отражает все ценности и нормы поведения человека, установленные конкретным сообществом. Опираясь на работы В. И. Карасика, в своей работе мы выделили следующие группы ценностей: суперморальные, моральные, утилитарные [4].

К **суперморальным ценностям** относятся религиозные положения, определяющие поведение человека по отношению к Богу. В чувашском языке суперморальную ценность счастья наиболее ярко выражает слово «пехёт», которое относится к диалектной лексике и имеет значение «счастье, благополучие, удача»: *пехётлĕ çын* – «счастливый человек», *пехётлĕ пул* – «будь счастлив» (Аургазинский район, д. Новофедоровка; Федоровский район, д. Кирюшкино). В литературном языке вместо слова «пехёт» употребляется слово «тивлет»: *тивлетлĕ шайпа* – «счастливая судьба». Счастье воспринимается как дар, полученный от Бога. Это же значение имеют фразеологизмы *телейлĕ çăлтăр айĕнче сурал* – «родиться под счастливой звездой», *кĕпене сурал* – «родиться в сорочке (рубашке)» [13]:

В роду на счастье рода я один
Рожден в сорочке – пятый, младший сын.
Сорочку эту высушила мать,
Чтоб можно было в коробе держать [12].

Жизнь в избенке будет вся
Счастьем с этой ночки,
Потому что родился
Мальчуган в сорочке [11].

Моральные ценности определяют поведение человека по отношению к другим людям. Отношения с другими людьми у человека складывались под воздействием собственного характера. Для чувашей большим счастьем считалось, когда дети хорошо относились к родителям. Здоровые, умные, воспитанные, трудолюбивые, добрые и заботливые дети – это огромное счастье для родителей. Родителей судили по детям, детей – по родителям: *Ашшĕ-амăшĕ епле, ачи-пăчи те çапла*. – «Каковы родители, таковы и дети» (Аургазинский район, д. Новофедоровка).

Человека оценивали по его характеру и по делам: *Çынна сăмахпа мар, ёçне хаклаççĕ*. – «Человека оценивают не по его словам, а по делам»; *Çыннан сăн-сăпатне ан пăх, ас-хакăлне пăх*. – «Цени людей не по внешности, а по уму-разуму».

Утилитарные ценности определяют поведение человека по отношению к самому себе. В значительной степени в различных культурах утилитарные ценности совпадают [1]. Например, одним из утилитарных ценностей является семейное благополучие: *Çемьере телей сунатпăр*. – «Желаем счастья в семейной жизни».

Утилитарной ценностью в составе счастья является здоровье: *Сире çирĕп сывлăх сунатпăр*. – «Желаю Вам крепкого здоровья». Это отражается и в пословицах: *Сывлăх пурри – телей*. – «Здоровье – богатство»; *Сывлăх – пысăк пуянлăх*. – «Здоровье – великое богатство» (Шаранский район, д. Дюртили).

К утилитарным ценностям, характеризующим счастье, относится и профессиональная деятельность человека: *Сире ёçре айăсу сунатпăр*. – «Желаем Вам успехов в работе». Во все времена человек, имеющий хорошую работу, считался счастливым.

Утилитарные ценности концепта «счастье» отражаются и в чувашских пословицах:

1. Во многих пословицах счастье воспринимается как условие (или синоним) богатства: *Телей шăл çĕмĕрсе кĕрет*. – «Счастье зубы дробит да само в рот лезет»; *Телей пулсан, пуянлăх пулат*. – «Будет счастье – будет и богатство».

2. Однако бытует мнение, что деньги не являются необходимым атрибутом счастья: *Телее укçалла илеймён*. – «Счастье за деньги не купишь»; *Телей укçаран хаклăрах*. – «Счастье дороже денег».

3. Часто счастье отождествляется с удачей: *Телей ана палли мар, йăхран йăха куçмасть*. – «Счастье не метка на земельной меже, оно из рода в род не переходит»; *Анăçу пулсан, телей пулать*. – «Если есть удача, счастье будет».

4. Во многих пословицах отражена точка зрения, что счастье является результатом труда, личных заслуг человека: *Телее шан, ёслеме ан ман*. – «В счастье верь, да про труд не забывай»; *Телее ёсре шыра*. – «Счастье в труде ищи»; *Телей сывлăшра вёсмест, йна ёсре тупмалла*. – «Счастье в воздухе не витает, его трудом добывают»; *Телей сывлăшра мар, ёсре палăрать*. – «Счастье не в воздухе кружится, а в труде проявляется».

5. Счастье воспринимается людьми как непредсказуемая и ненадежная стихия: *Телей качака мар, майракинчен тытма çук*. – «Счастье не коза, за рога не ухватишь»; *Телей килет тилё пек, иртсе каять тёлёк пек*. – «Счастье подкрадывается, как лиса, а уходит, как сон»; *Телей куça курăнса килмест*. – «Счастье приходит незримо»; *Телей тени çул çинче выртмасть*. – «Счастье на дороге не валяется» [6].

6. В чувашских пословицах отразилось определенное «недоверие» к счастью, осторожное отношение к его поискам, некое «предостережение» от него: *Телейён хўри çук*. – «У счастья хвоста нет»; *Телей шырама Мускава кай*. – «За счастьем поезжай в Москву»; *Телей панулми мар, алă тăсса тытма çук*. – «Счастье не яблочко, протянув руки, не достанешь»; *Телей пулă мар, тетелне сёрсе тытайман*. – «Счастье не рыбка, на сеть его не выловишь» [6].

7. Счастье одного человека может вызывать у других отрицательные чувства: *Телейлё сын телейсёре анланмасть*. – «Счастливым человек не понимает несчастного»; *Çын телейёшён куляканан, çын хуйхишён савăнанан пирён хушăрах çўрет*. – «И тот, кто печется о счастье других, и тот, кто радуется людскому горю, ходят среди нас».

8. Вполне типичным для пословиц русского и чувашского народов можно считать восприятие счастья и несчастья как неразрывного целого: *Телейне хуйхă пёрле çўреççё*. – «Счастье и горе ходят вместе»; *Хуйхă хыççан телей килет*. – «После горя приходит счастье».

Многие пословицы выражают мысль о том, что труд, доброе отношение к другим людям, умение достойно пережить несчастные и счастливые моменты в жизни формируют счастье человека. Счастье воспринимается как результат личных заслуг человека [8].

Образный компонент концепта наиболее полно отражается в когнитивных метафорах, через которые постигаются абстрактные сущности. В системе благопожеланий счастьем представляются и семейное благополучие, и здоровье, и профессиональные успехи человека. Все эти компоненты выражаются с помощью метафор. Например, в пожеланиях семейного благополучия на чувашском языке муж и жена сравниваются с парой птиц: *Акйшсем пек килёштерсе турăнăр*. – «Живите в согласии, как лебеди» (Аургазинский район, д. Новофедоровка).

Счастье как здоровье в чувашских благопожеланиях представлено через образы разных объектов материального мира, характеризующихся прочностью и крепкостью по сравнению с другими предметами своего класса: *Хурçă пек çирёп сывлăх сунатпăр*. – «Пусть здоровье будет крепким, как сталь»; *Юман пек çирёп сывлăх сунатпăр*. – «Желаем здоровья крепкого, как дуб»; *Улăпăнни пек çирёп сывлăх сунатпăр*. – «Желаем здоровья крепкого, как у Улыпа (богатыря)».

Очень часто счастье ассоциируется с чувством, заполняющим человека изнутри: *О неведомом счастье, / О неведомой радости / Ты молилась так часто, / Сердце, все лихо-радочней* [9].

Возможна и персонификация счастья. Большим счастьем является любимый, понимающий тебя человек: *Сан телейне курса / Пин хут телейлёрех эп. / Сан савнӑсна курса – / Пин хут савнӑслӑрах* (Увидев, что ты счастлив, / Стал я счастливей / В тысячу раз. / Увидев твою радость, / Стал я радостнее / В тысячу раз) [5].

Во многих поэтических текстах счастье уподобляется свету или огню: *Юратсассӑн юрлама пуслать тӑнче, / Телей ҫӑлтӑрӗ ҫиҫсе чӑнет инҫе* (Когда любишь, словно вся земля поет, / И, сверкая, далеко звезда зовет) [3].

Резюме. Анализ языковых единиц позволяет говорить о том, что концепт «счастье» является весьма сложным когнитивным образованием, которое, обладая высокой психологической значимостью для человеческого сознания, занимает важное место в чувашской концептосфере. Он противопоставляется концепту «горе», во многом определяет то, как человек воспринимает окружающую действительность. В связи с тяжелыми жизненными условиями в сознании чувашского народа не сформировалось комплексное представление о счастье как полноте и радости бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакирова Г. А. Вербализация смыслов концепта «счастье» в благопожеланиях на татарском и английском языках // Вестник Чувашского университета. – 2010. – № 4. – С. 188–192.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. – СПб., 1863–1866.
3. Вирьял Ю. П. Телей ҫӑлтӑрӗ // Сенкерленчӗ шуҫӑм. – Шупашкар : «Ялав» библиотеки, 1991. – 1 (97) кӑларӑм. – С. 22.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2004. – 390 с.
5. Мартыанова Л. В. Сан телейне курса // Йӑшӑнман сӑмахсем. – Шупашкар : Чӑваш кӑн. изд-ви, 1991. – С. 250.
6. Михайлов А. П. Сборник чувашско-русских пословиц, поговорок и крылатых выражений. – Чебоксары : Новое время, 2006. – 480 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. И. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
8. Русакова И. Б. Концепты «счастье» – «несчастье» в лингвокультурном содержании русских пословиц : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – М., 2007. – 24 с.
9. Сениэль М. П. Листопад // Чувашская литература : учебная хрестоматия для 10–11 классов школ с многонациональным составом учащихся и русских школ : в 3 ч. Ч. 3 / авт.-сост. В. Н. Пушкин. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2001. – С. 383.
10. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. – М. : Академический проект, 2004. – 982 с.
11. Ухсай Я. Г. Дед Кельбук // Чувашская литература : в 3 ч. Ч. 2 / авт.-сост. В. Н. Пушкин. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1999. – С. 82–99.
12. Хузангай П. П. Песни Тилли // Чувашская литература : в 3 ч. Ч. 2 / авт.-сост. В. Н. Пушкин. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1999. – С. 4–30.
13. Чернов М. Ф. Русско-чувашский фразеологический словарь / под ред. Л. П. Сергеева. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2003. – 536 с.
14. Чувашско-русский словарь / сост. И. А. Андреев, А. Е. Горшков, А. И. Иванов и др. ; под ред. М. И. Скворцова. – М. : Русский язык, 1985. – 712 с.

УДК 811.512.111'373

**ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАСНЫХ ФОНЕМ ПЕРЕДНЕГО РЯДА
ПРИУРАЛЬСКИХ ГОВОРОВ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА***

**CHARACTERISTICS OF THE FRONT-RETRACTED VOWEL PHONEMES
IN THE TRANSURALS DIALECTS OF THE CHUVASH LANGUAGE**

Л. В. Коротаева

L. V. Korotaeva

Стерлитамакский филиал

ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак

Аннотация. В статье рассматриваются особенности артикуляции гласных фонем переднего ряда приуральских говоров чувашского языка *ö, e(э), ə, ё, ё', ü, u*, их модификации, связанные как с позиционной обусловленностью, так и с межъязыковыми взаимодействиями. При характеристике указанных фонем приводятся примеры, записанные автором во время фольклорно-диалектологических экспедиций по изучению языка, фольклора, культуры и быта чувашей, проживающих на территории Республики Башкортостан.

Abstract. The article considers the peculiarities of articulation of the front-retracted vowel phonemes of the Transurals dialects of the Chuvash language (*ö, e(э), ə, ё, ё', ü, u*), their modifications associated with both positional dependence as well as language contact. When characterizing the phonemes mentioned, the author provides the examples obtained during folk and dialectological expeditions on researching the language, folklore, culture and way of life of the Chuvash people living in the Republic of Bashkortostan.

Ключевые слова: *говор, фонетическая система, гласные фонемы переднего ряда, артикуляция, акустические и артикуляционные признаки.*

Keywords: *dialect, phonetic system, front-retracted vowel phonemes, articulation, phonic and articulatory features.*

Актуальность исследуемой проблемы. Диалектный язык приуральских чувашей принадлежит к недостаточно исследованной области чувашского языкознания. Народные говоры, которые относительно длительное время развивались в иноязычном окружении, имеют важное значение для науки, так как в таких говорах, отдаленных от основных метрополийных диалектов, могут сохраняться особенности языка, утраченные или слабо отраженные в основном чувашском диалектном массиве. Диалектные данные дают возможность шире ставить вопросы о реальных взаимоотношениях чувашского языка с другими тюркскими языками и этапах его развития.

Материал и методика исследований. Источником для данной статьи послужили материалы фольклорно-диалектологических экспедиций, собранные автором на территории распространения исследуемых говоров, а также опубликованные работы по чувашской диалектологии. Основой исследования является фонетический анализ фактического материала. Сопутствующими методиками, по необходимости, стали: сопоставительный анализ фонети-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-04-00383/15)

ческих особенностей чувашского литературного языка и его приуральских говоров, метрополийных диалектов, что позволяет выявить общее и специфическое в них; сравнительно-исторический анализ диалектного материала – сравнение с другими тюркскими языками в целях установления их общности; при сборе фактического материала использованы полевой метод и метод качественной обработки данных.

Результаты исследований и их обсуждение. Результаты лингвогеографического изучения чувашских говоров Республики Башкортостан неоднократно публиковались автором данной работы в виде отдельных статей и тезисов, учебно-методических пособий, словарей, монографий. В настоящей статье с опорой на личные полевые наблюдения описывается говор чувашей Альшеевского, Аургазинского, Белебеевского, Бижбулякского, Гафурийского, Зилаирского, Ишимбайского, Ермекеевского, Кармаскалинского, Куяргазинского, Стерлибашевского, Стерлитамакского, Миякинского, Уфимского, Федоровского, Чекмагушевского, Шаранского районов Республики Башкортостан. На основе сравнительного анализа ряда говоров показана фонетическая система исследуемых ареалов, ее отличие от фонетической системы литературного языка. Исследование полученных данных на предмет выявления системы гласных фонем переднего ряда показало, что в приуральских говорах чувашского языка встречается 7 гласных фонем. Гласные фонемы указанного говора, за исключением *ö, ə, e'*, артикуляционно и акустически почти не отличаются от соответствующих гласных фонем чувашского литературного языка.

В статье рассмотрены позиционные изменения гласных фонем переднего ряда, происходящие в анлауте, инлауте и ауслауте слова. Методом сплошной выборки было извлечено 115 лексем, которые послужат интересным материалом для дальнейшего изучения диалектного языка.

1. Фонема *ö*.

Губная гласная фонема среднего подъема, переднего ряда *ö* по артикуляционным и акустическим признакам схожа с соответствующими фонемами каракалпакского [3, 33], казахского, бахмальского, узбекского [4, 112–113] говоров и других тюркских языков. Указанная фонема характерна и для приуральского говора верхового диалекта. Т. М. Матвеев полагает, что «звук *ö*, сузившийся в *y* в более раннюю эпоху, под влиянием языка марийского опять восстановился и повлек за собою другие случаи, где не было *ö*» [7, 41]. Г. Е. Корнилов считает этот факт исконным, а не возникшим в результате влияния соседнего языка [6, 106–107].

В приуральских говорах чувашского языка гласная фонема *ö* употребляется **в абсолютном начале слова**: *öстер* ‘вырастить, воспитывать’ (Стерлит.: Косяковка) – чувашское глагольное образование на *-тер* от *ös* < чув. *üs* ‘расти, развиваться’; **в начальном слоге слова**: *пöтек* ‘ягненок’ (Стерлит.: Косяковка) – *путек* (лит.), *пүтек*, *потяк*, *потек*, *пытяк*, *пытек* (диал.) и т. п.

2. Фонема *e(э)*.

Гласная фонема переднего ряда, среднего подъема, нелабиализованная *e(э)* в указанных говорах встречается: **1) в абсолютном начале слова**: *a) в тюркских заимствованиях*: *ейән* ‘традиционный весенний татарский народный праздник’, ‘джиен’; ‘сабантуй’ (Бижб.: Зирыклы) (< тат. *жыен* ‘мир, сход, сходка’); ‘молодежное гулянье (летом на лоне природы)’; диал. ‘сабантуй’; башк. *йыйын* ‘съезд народных племенных представителей’; ‘народное гуляние’; ‘компания’ < тюрк. *йый* ‘собирать’, *йыйын* ‘собираться’); *ейёл* ‘разливаться (о реке), расползаться’ (Мияк.: Новые Карамалы) (< тат. *жәел*, башк. *йәйел* ‘разливаться (о реке)’; ‘выйти из берегов, расплываться, расползаться, расстилаться’); *ейме* ‘блины из пресного те-

ста' (Белеб.: Старосеменкино) (< тат. *жәймә*, башк. *йәймә* 'тонко раскатанное тесто из пшеничной муки для лапши', диал. 'лепешка'); *екерлэ* 'бодрый, крепкий' (Аург.: Ташлыкуль) (< тат. *егәрле, жегәрле*, башк. *йегәрле* 'мощный, сильный' < тат. *егәр* 'мощь, сила', перс. *йигер* 'печень'); *емккэ* 'щипцы (для углей)' (Фед.: Кирюшкино) (< тат. диал. (мензел.) *жәмки, жәмкый, жәмкә*, башк. *йемке* 'тж.>'); б) в русских заимствованиях: *ешчэк* 'телега (для тяжелой клади)'; 'фурманка' (Мияк.: Кожай-Семеновка) < рус. 'ящик'; *ерминккэ* 'ярмарка' (Ишимб.: Васильевка) < рус. разг. *ярманка*; 2) в середине слова: *кехёрлэ* 'жалкий, жалостный, плачевный; жалостливый': *Хёрача – кехёрлэ чун* (Девочка – жалостливая душа) (Мияк.: Сокол-Михайловка) (< тат. *каһәрле*, башк. *кәһәрле* 'проклятый'; 'злой, гневный, яростный, свирепый, грозный, жестокий'); *кечеккей пүрне* 'мизинец' (Давл.: Чуюнчи-Николаевка) – ср. тат. *кечекенә, кечтеки* 'маленький'; *кечекентәй* 'малюсенький', башк. *кескәй* 'маленький', 'малюсенький'; диал. *кестеки, кечикә* 'маленький'; *кескәнтәй* 'мизинец' – чув. *качака пүрне, качаккай пүрне, кәча пүрне, кечеккей пүрне*; *кёверенкэ* 'фунт' (Фед.: Новоселка) – ср. тат. *гөрәнәнкә*, башк. *корәнке* 'фунт' < рус. *гривна, гривенка*; чув. диал. (метр.) *кёренк(к)е, кёрепенке, кёревенке, кёрепенк(ё), кёрпенккэ*; 3) в конце слова: *кевлэ* 'жевать (о скотине)' (Аург.: Северли) – *кавле* (лит.), *кавля, келле* (чув. диал. (метр.)); ср. тат. *кушә*, диал. *көйшә*, башк. *көйшә* 'жевать жвачку (о животных)'; *кевтэ* 'туловище, стан, корпус' (Аург.: Бишкаин); (< тат. *гәүдә* 'туловище', башк. *кәүзә* 'туловище, тело, стан, корпус'); *ёсте* 'добавлять, добавить, набавить, прибавить, дополнить, долить' (Шар.: Дюртюли) – чув. лит. *сёте* (< тат., башк. *өстә* 'прибавлять', 'добавлять', 'набавлять'); *пәйшиклэ* 'запаривать, обрабатывать кипятком' (Бижб.: Зириклы) – тат. диал., башк. *бешеклә* 'ошпаривать, обваривать' < *беи* 'вариться'; чув. лит. *пәйшәхла* 'запаривать'.

В говорах чувашей Республики Башкортостан вместо гласного *е(э)* наблюдается употребление *а, и, ё*: *пахил* (Мияк.: Суккул-Михайловка) вм. лит. *пехил* 'напутствие, доброе пожелание'; *чия* (Ерм.: Суккулово) вм. лит. *чие* 'вишня'; *вёренә* (Ишимб.: Васильевка) вм. лит. *вёрене* 'клен'; *сирён сирән* (Куюрж.: Павловка) вм. лит. *сирён сирәнчен* 'про вас'; *пукани* (Альш.: Андриановка) вм. лит. *пукане* 'кукла'; *тик* (Аург.: Куезбашево) вм. лит. *тёк* 'спокойно; тихо'; *мишә* (Мияк.: Сокол-Михайловка) < рус. *межа*; *пёрмечё* (Аург.: Новофедоровка) вм. лит. *пёрмече* 'складка, сборка'.

3. Фонема *ә*.

Гласная фонема переднего ряда, нижнего подъема, нелабиализованная *ә* представляет собой твердую пару фонемы *э*. По акустическим и артикуляционным признакам ничем не отличается от соответствующей фонемы татарского языка. В приуральских говорах чувашского языка встречается в абсолютном начале слова: *әсә* 'ты' (Карм.: Ефремикино) – лит. *эсә* 'ты'; в первом слоге: *пәтә* 'очень'; 'сильно, крепко' (Уф.: Камышлы) – лит. *питә*; *пәлеккей* 'маленький, малюсенький'; 'мальш' (Карм.: Николаевка) < тат., башк. *бәләкәй* 'маленький', 'небольшой' – диминутив на *-кәй* от *бала* 'дитя', 'ребенок'. Особенности произношения открытого *ә* влияют на качество соседних консонантов, которые акустически производят впечатление незначительного смягчения под его воздействием.

Относительно происхождения фонемы *ә* в тюркских языках существует несколько точек зрения. Н. А. Баскаков считает, что данная фонема вошла в тюркские языки в период проникновения арабо-иранской лексики [3, 34]. С этим мнением соглашаются Н. В. Юшманов и Е. Д. Поливанов [5, 28–29]. Мы считаем, что возникновение фонемы *ә* в языке приуральских чувашей непосредственно обусловлено влиянием фонетической системы татарского языка.

4. Фонема *ё*.

Краткая неогубленная фонема переднего ряда, нижнего подъема *ё* встречается: **1) в абсолютном начале слова:** а) в исконных словах: *ёсе кёр* ‘занести’ (Аург.: Тряпино) – общечув. *илсе кёр*, диал. *ис кёр*; *ёсёр* (Ишимб.: Васильевка) – лит. *вёсер*; *вёсерт* ‘высвободить, отцеплять, спускать (с цепи), расстегивать, разнимать’; б) в тюркских заимствованиях: *ёренкё* ‘возможность’ (Бижб.: Базлык) < тат. *рэнге*, *өрэнге* < перс. *рәнк* ‘цвет’; тат. диал. (перм.) *өрәнкесез кеше* ‘человек, который говорит бестолково’ [11, 66] – ср. чув. *ёренки сук*; *ёренки пётнё*; *ёренкёсёр*; *ним ёренки те сук* и т. д.; азерб. *рәнк*, туркм. *генк* ‘цвет, окраска, пигмент’; ‘тон, колорит’; тат. *рәң*, *рәнек* ‘цвет, окраска, краска’ [10, 486] < перс.; *ёрехетлән* ‘радоваться, наслаждаться, блаженствовать’ (Ишимб.: Васильевка) < тат., башк. *рәхәтлән* ‘наслаждаться, насладиться, блаженствовать, получать (получить) удовольствие, наслаждение’, ‘делать (сделать что-либо для собственного удовольствия)’; *ётлән* ‘мучиться, переутомиться, уставать, обессилеть’ (Карм.: Николаевка) < тат. *этлән* ‘мучиться, измучиться’, ‘тужиться, поднатужиться’, башк. *этлән* ‘мучиться’, ‘измучиться’, ‘намучиться’ < *эт* ‘собака’, букв. ‘насобачиться’; ср. общечув. *йытә* ‘собака’, отсюда: *йыт(ә)-лан* / *йәт(ә)-лан*; *йытә пул* ‘уста(ва)ть (как собака)’; в) в русских заимствованиях: *ёрет* (Стерлиб.: Тятербашево) < рус. *ряд*, ср. тат., башк. *рәт* ‘ряд, порядок’; *ёскёрт* (Аург.: Месели); *ёскёрт* (Мияк.: Сокол-Михайловка) < рус. ‘скирд, скирда’; **2) в середине слова (в первом слоге):** а) в исконных словах: *йёттёр* (Фед.: Кирюшкино) – лит. *йётёр* ‘скалка, каталка’ – ср. мар. *йытыр*, *итыр* ‘скалка’ < чув.; чув. лит. *йётёр*; *йёплёхән* ‘крыжовник’ (Аург.: Бишкаин) – чув. лит. *йёплё хурләхан* ‘крыжовник’, чув. диал. (метр.) *йёплёхән*; видимо, контаминация *йёплё* ‘иглистый’, ‘шипастый’ и *хурләхан* ‘крыжовник’; б) в тюркских заимствованиях: *кёл* ‘всегда, постоянно’ (Чекм.: Новоюмашево) < тат., башк. *гел*, тат. диал. *кел* ‘постоянно, всегда, все время’; *кёлеккэй* ‘жеребенок’ (Чекм.: Новоюмашево) < тат. диал. *колкай*, *көлөкий*, *көлөкэй*, башк. диал. *көлкэй*, *көлөкэй* ‘тж.’; в) в русских заимствованиях: *кёлентёр* ‘крендель’, ‘баранка, сушки’ < рус. *крендель*; *кёленче* ‘стекло’, ‘стеклянный’ (Аург.: Шланлы) < рус. *склянка*, *скляница*; **3) в середине слова (во втором и последующих слогах):** а) в исконных словах: *пётпёттёт* ‘лепетать’ (Мияк.: Сокол-Михайловка); ‘кричать (о перепеле)’ (Мияк.: Новые-Карамалы) – собственно чувашское глагольное образование на *-тет* от подражательного крику перепела *пётпёл(тёк)*; *кёлёмсё* ‘нищий, собирающий подаяние, попрошайка’ (Карм.: Николаевка) – лит. *кёлёмс* ‘тж.’ (< *кёле-м-сё* < *кёле* ‘молить, умолять, просить’; *кёлем* ‘просьба, прошение’); *сёклевлё* ‘с браным узором, с вытканым узором’ (Ишимб.: Васильевка) – собственно чувашское именное образование на *-лё* от *сёклев* ‘подъем’, ‘приподнимание (основы холста при браном ткачестве)’; б) в тюркских заимствованиях: *кёнтёк* ‘сердечник, шкворень’; ‘сердечник у телеги’ (Чекм.: Новоюмашево) < тат., башк. *кендек* ‘сердечник’, ‘шкворень’, ‘стержень’ (первоначально ‘пуп, пупок’); *күлмеклө* ‘богатый, с приданым’ (Бижб.: Кош-Елга) < тат. *кулмәк*, башк. *кулдәк* ‘рубаша’, ‘рубашка’, ‘сорочка’; *кулмәкле* ‘имеющий рубашку’; *мемёрчө* ‘яма (углубление)’ (Аург.: Ташлыкуль) < башк. *мәмерйә* ‘пещера’, диал. ‘яма глубиной в 30–40 метров’; в) в русских заимствованиях: *кирпёс* (Карм.: Николаевка) < рус. ‘кирпич’; *пичёкө* (Аург.: Шеверли) < рус. *бочка*; *палеичёк* ‘лесник, охранник леса’ (Мияк.: Новые-Карамалы) < рус. обл. *полесчик*, *полешич*; **4) в конце слова:** а) в тюркских заимствованиях: *мёнкө* ‘постоянно, всегда, вечно’ (Мияк.: Сокол-Михайловка) < тат., башк. *мәнге* ‘вечно’, ‘навечно’; *меттө* ‘грязь (жидкая)’ (Аург.: Наумкино) < тат. диал., башк. *мәте* ‘глина’, ‘ил’; *пекө* ‘складной нож’ (Бижб.: Кистенли-Богданово) (тат. *пәке*, башк. *бәке* ‘нож перочинный’); б) в русских заимствованиях: *мечө* (Аург.: Новофедоровка) < рус. ‘мяч’.

Наблюдаются следующие случаи соответствия гласных:

и ~ *ё*: *тик* (Аург.: Куезбашево) в м. лит. *тёк* 'спокойно; тихо'; *шйхлич'и* (Мияк.: Новые Карамалы) в м. лит. *шйхличё* 'свисток';

й ~ *ё*: *кйначалла* (Карм.: Николаевка) в м. лит. *кёнчеле* 'прялка'; *чйрситти* (Зил.: Бердяш) в м. лит. *чёрситти* 'фартук';

э ~ *ё*: *элкэ* (Мияк.: Новые Карамалы) в м. лит. *ёлкё* 'выкройка, образец'.

5. Фонема *ё*^о.

Краткая гласная фонема переднего ряда, нижнего подъема, лабиализованная *ё*^о в приуральских говорах употребляется лишь в некоторых словах, которых меньше, чем в говорах верхового диалекта чувашского языка: ср. *чёррё*^о (Давл.: Камчалытамак) – *чёрё* 'живой' (лит.); *кёл* (Давл.: Чуюнчи-Николаевка) – *кёл* (лит.) 'зола'. Губная гармония такого вида характерна для урмарского говора среднего диалекта, хотя встречается и в красночетайском говоре верхового диалекта чувашского языка. Следует подчеркнуть, что процесс делабиализации древних губных гласных в чувашском языке начался давно, но окончательно до сего времени не завершился, о чем свидетельствует наличие большого количества слов с лабиализованными *а*^о, *ё*^о [1]. В целом ряде слов в верховом диалекте чувашского языка и приуральских говорах гласные *а*^о, *ё*^о делабиализовались, в результате чего образовались омонимы, например, *сёр* 'сто', 'гнить', 'земля', в связи с чем различение *а*^о, *ё*^о в большинстве верховых говоров стало затруднительным [8, 149].

6. Фонема *и*.

Узкая неогубленная фонема переднего ряда, верхнего подъема *и* наблюдается: **1) в абсолютном начале слова:** *а) в исконных словах:* *ийё* 'долото' (Бижб.: Базлык), *ийё* (Мияк.: Сокол-Михайловка) – чув. диал. (метр.) *ийй*, *ийё*, *ийй*; *ил* 'принимать, приглашать в гости': Салтак *илтёмёр* (Солдата в гости пригласили) (Аург.: Бишкаин); *илу* 'покупка' (Давл.: Чуюнчи-Николаевка) – имя действия на -у от *ил* 'купить, покупать, приобретать'; *б) в тюркских заимствованиях:* *имен* 'тихо, мирно, спокойно' (Стерлиб.: Тятербашево), *имён* (Давл.: Чуюнчи-Николаевка); *имин* (Фед.: Новоселка) (< тат. *имин* 'здоровый, безопасный', 'благополучный'; 'целый, сохранный', 'невредимый', 'цел и невредим', башк. *имен* 'целый'; 'цел и невредим'); *иккэн* 'потому что, по причине чего-то': Хальччен хушпу *тйхманччё* / Хушпу *ййвёр иккэнне*; / Халличчен туя *кайманччё* / Туй *илемлё иккэнне* (Карм.: Николаевка) (До сих пор я не носила хушпу, потому что она бывает тяжелой (по причине ее тяжести) / До сих пор я не бывала на свадьбе (не ходила на свадьбы), потому что свадьба бывает красивой (по причине того, что свадьба бывает красивой (и без меня)). Туи *илемлё иккэнне* – чтобы свадьба была красивой. Ср. тат., башк. *икэн* в значении вводного слова 'оказывается'; *ин* част. усилит.: *Ин* *печёкки* (Самый маленький) (Белеб.: Слакбаш) (< тат., башк. *иң* 'самый', 'весьма', 'в высшей степени'; 'крайний'; 'самый последний') – ср. соб. чув. *ём* в составе *ёмпу* 'великий князь, царь'; *ёмтич(че)* 'дядя (со стороны отца, старший брат отца)'; *в) в русских заимствованиях:* *илмен* 'Ильин день' (Карм.: Николаевка) < рус. *ильин (день)*; *иккун* 'икона' (Аург.: Шланлы) < рус. *икона*; *интереснй* 'интересный (возбуждающий интерес, привлекающий внимание), увлекательный, занимательный' (повсеместно) < рус. *интересный*; **2) в середине слова (в первом слоге):** *а) в исконных словах:* *ти* 'говорить, сказать' (Аург.: Куезбашево) – от собственно чувашского *те*; ср. тат. *де*, как *ти* 'говорить, сказывать'; чув. лит. *те* – вторичная форма от *тай* с палатализацией под влиянием ауслатного -й (часто выпадающего), потому и имеет место нарушение закона сингармонизма: *тийат*, *сийат*; *тиврет* 'растапливать, разжигать, зажигать'; 'затапливать (печь)', 'развести огонь' – от общечувашского *тиверт* (форма понудительного залога от

тив ‘зажечься’); б) в тюркских заимствованиях: *хиç* отрицательное местоимение ‘нисколько, ничуть, никак, совершенно, вовсе’ (Мияк.: Сокол-Михайловка) < тат. *һичтә*, башк. *һистә* ‘вовсе, совсем’; в) в русских заимствованиях: *писсу́к* ‘сахарный песок’ (Аург.: Новофедоровка) < рус. *песок*; *чимере́* ‘чемерная боль, боль в животе, острая поясничная боль’ (Мияк.: Сокол-Михайловка) < рус. *чемер* ‘головная боль’, ‘боль в животе, пояснице’; ‘болезнь лошади’; 3) в середине слова (во втором и последующих слогах): а) в исконных словах: *эйкки* ‘сторона’ (Стерлит.: Косяковка) – палатализованная форма от общечувашского *айкки* < *аякки* – притяжательной формы 3 лица на *-и* от *аяк* ‘сторона’; букв. ‘его сторона’, в смысле ‘боковая сторона чего-либо’; опереднение *айкки* > *эйкки* вызвано палатализирующим влиянием мягкого согласного *й* и сингармоническим выравниванием по подударному переднерядному *и*; *шя́нкя́рчи́* (Аург.: Асавбашево) – лит. *шя́нка́рч* ‘скворец’; б) в тюркских заимствованиях: *ченёски* ‘вилка (столовая)’ (Бижб.: Кистенли-Богданово) < тат. *чәнечке*, башк. *сәнске* ‘вилка’; ‘острога’ < *чәнәч*, *чәнче* ‘уколоть, подцепить острогой или вилкой’, башк. *сәнскәк* ‘колочка’, ‘игла’, ‘шип’; ср. чув. *сунчя́ка* ‘острога (рыболовная)’; в) в русских заимствованиях: *ямши́к* (Стерлит.: Косяковка) < рус. ‘ямщик’; *ре́ссинкки́* ‘резинка’ (Мияк.: Сокол-Михайловка) < рус. *резина*; *чу́ссинкки́* ‘чесанки’ (Мияк.: Сокол-Михайловка) < рус. *чесанки* ‘тонкие и мягкие валенки из чесаной шерсти’; 4) в конце слова: *пи́сси* ‘пояс, поясок, кушак’ (Гаф.: Антоновка) – элизия от *пилёк сыххи* ‘поясная повязка’; *пя́рни* ‘медовуха, медовое пиво’ (Мияк.: Сокол-Михайловка) – *пя́рни* готовится из вошины после выжимания меда, отсюда *я́вас пя́рни*, букв. ‘выжимки воска’, *карас пя́рни* ‘выжимки сотов’. Иногда выжатые соты с остатками меда вываривали в воде, которую затем заквашивали, полученный таким образом напиток назывался *пя́рнй пыл*; собственно чувашское образование от глагола *пяр* ‘выжимать’; *чя́ркуши́и* ‘колени, колено, коленка’ (Гаф.: Антоновка) – собственно чувашское сложение: *чёр* ‘колено’, ‘колени’ + *пу́сси* (притяжательная форма 3 лица от *пуç* ‘голова’) ‘его голова’; букв. ‘голова колена’, первоначально ‘коленчатая чашка’; ср. аналогичную модель словообразования в *хулту́сси*: *хул* ‘рука’ + *пу́сси* ‘его голова’; букв. ‘голова руки’. В композите *чёрку́сси* прослеживается контаминация *пу́сси* ‘его голова’ с *ку́сси* ‘его глаза’. Диалектное слово *чя́ркуши́и* (< *чёрку́сси*) возникло на местной почве в результате корреляции *-çç-* > *-ши-*, очевидно, под влиянием татарского языка, в котором звук *ç* отсутствует. Не исключена контаминация с *ху́шии* ‘его промежуток’: *чёрху́шии* букв. ‘промежуток между коленями’; ср. тат. *тез* ‘колено’, *тез баши* ‘коленная чашечка’; диал. *тез кузе* ‘коленная чашечка’; ср. также *тез кумече*, *тез таша*, *тез тенкесе* ‘коленная чашечка’; башк. *тез* ‘колено’; ср. чув. лит. *чёрку́сси* ‘коленная чашечка’.

В анализируемых говорах отмечены случаи употребления звуков *ё*, *ю*, *у* вместо *и*: *ёскёрт* (Аург.: Тряпино) вм. лит. *искёрт* ‘держат ребенка в положении, удобном для испражнения’; *кимёрчек* (Мияк.: Сокол-Михайловка) вм. лит. *кямярчак* ‘хрящ’; *нүме* (Куюрг.: Павловка) вм. лит. *нуме* ‘толока’; *юкерчэ* (Мияк.: Сокол-Михайловка) вм. лит. *икерчэ* ‘блины’; *чейнук* (Фед.: Кирюшкино) вм. лит. *чейник* ‘чайник’.

В зависимости от фонетических условий произношения фонема *и* в говорах чувашского языка несколько видоизменяется: в конце слов после согласных *л*, *н*, *р*, *с*, *т* звук *и* принимает более заднеязычную артикуляцию, произносится как *и^{bt}*. Это явление имеет место на стыке двух морфем и связано с аффиксом выделения и аффиксом принадлежности 3 лица *-и*. В данном случае сами согласные принимают незначительную палатализацию: *пул’л’и^{bt}* ‘его рыба’, *ут’т’и^{bt}* ‘его шаг’. Звук *и* после согласных *й*, *ç*, *ш* также реализуется как *и^{bt}*: *чя́ркуши́и^{bt}* ‘колени, колено, коленка’ (Гаф.: Антоновка), *хунеси́^{bt}* ‘свекор’ (Аург.: Чувашский Нагадак) и т. д.

7. Фонема *j̄*.

Губная гласная фонема верхнего подъема, переднего ряда *j̄* употребляется: **1) в абсолютном начале слова:** а) в исконных словах: *j̄плентёр* ‘опрокидывать, перевертывать, ставить вверх дном’ (Мияк.: Новые Карамалы) – собственно чувашская понудительная форма на *-тер* глагола *j̄плен* ‘перевернуться навзничь’, ‘перевернуться верх дном’ (возвратная форма на *-н* от неупотребительного глагола *j̄пле* ‘перевернуть навзничь’ < неупотребительная форма *j̄п* ‘нижня, обратная сторона’; ср. *j̄пне* ‘вниз лицом’, ‘ничком’ – дательно-винительный падеж от *j̄пё* – притяжательной формы 3 лица от *j̄п*); ср. собственно чувашское *j̄пёнтер* (каузатив от *j̄пён* ‘опрокидываться’); *j̄пелен* (Аург.: Шланлы) – лит. *упален* ‘ползать’; *j̄сленкё* (Аург.: Ташлыккуль) – лит. *сёлеке* ‘слюна’ (прослеживается контаминация с *j̄слёк* ‘кашель’); б) в тюркских заимствованиях: *j̄кей амайш* ‘мачеха’ (Карм.: Николаевка) < тат. *уги*, башк. *угэй әсэй* ‘неродная мать’, ‘мачеха’; *j̄неиш* ‘незаконнорожденный (внебрачный) ребенок’ (Давл.: Чуюнчи-Николаевка) < тат., башк. *уйнаш* ‘прелюбодеяние’, ‘разврат, блуд’; ‘незаконнорожденный’ (< *уйна* ‘играть’); **2) в середине слова (в первом и последующих слогах):** а) в исконных словах: *сj̄пёнь* (Мияк.: Сокол-Михайловка) – лит. *супань* ‘мыло’; *пj̄тек* ‘ягненок’ (Мияк.: Новые Карамалы) – лит. *путек*; *лj̄скен* (Фед.: Новоселка) – лит. *лj̄шкен* ‘промокнуть насквозь’; *хj̄неме* ‘свекровь, теща’ (Аург.: Чувашский Нагадак) – собственно чувашское словосложение: *хунь* (< *хуйн* < *хуйан*) + *ама* ‘мать’; букв. ‘мать моей жены (госпожи)’; опереднение *хуняма* > *хj̄неме* объясняется ассимилятивным воздействием выпавшего *-й-* в этимологическом *хуйан* – ср. тат. *каенана*, башк. *кейне*, диал. *кайнана(к)*, *кайнаней* ‘свекровь’; ‘теща’; *шj̄рёлчен* ‘глист’ (Карм.: Николаевка) – ср. соб. чув. *шj̄вёрлчен* < *шj̄вёр* ‘острый’, ‘остроконечный’; чув. диал. (метр.) *шj̄вёрлчен*, *шj̄вёрлчен*, *шj̄кёлчен*, *шj̄лчен*, *шj̄лчен*, *шj̄лчен*, *шj̄лчен*, *шj̄лчен*, *шj̄лчен*, лит. *шj̄вёрлчен* ‘глист’ (в некоторых говорах и ‘дождевой червь’). Возможно, именное образование от общечувашского *шj̄вёр* ‘острый’, *шj̄вёрёл* ‘заостриться’ (к семантике рус. *острица*); ср. тат. *суалчан*, диал. *сывалчан*, *селеу*, *селеучен* ‘червь’, ‘глист’, башк. *селеусен*, диал. *селеу*, *селеужен*, *селеусен* ‘глист’, ‘дождевой червь’ [11, 190]; б) в тюркских заимствованиях: *кj̄н* ‘соглашаться, смириться’ (Мияк.: Кекен-Васильевка) < тат., башк. *кун* ‘давать (дать) согласие’; ‘подаваться уговорам’; ‘уступить, идти на уступки’; в) в русских заимствованиях: *кj̄ришэк* ‘кувшин’ (Стерлит.: Косяковка) < рус. *горшок*; *метрj̄шке* ‘душица’ (Мияк.: Сокол-Михайловка) < рус. диал. *матрешка* ‘название растения’; **3) в конце слова:** *сj̄хj̄* ‘тонкие лепешки из пресного теста’ (Белеб.: Старосеменкино) – собственно чувашское именное образование на *-j̄* от *сj̄хеле* ‘скатать тонким слоем’; *сj̄рj̄* ‘поездка, странствие’ (Мияк.: Сокол-Михайловка) – имя действия на *-j̄* от глагола *сj̄ре*.

Зафиксированы примеры соответствия *ё ~ j̄*: *кёплеш* (Аург.: Чувашский Нагадак) вм. лит. *кj̄леш* ‘ревновать’; *у ~ j̄*: *йj̄пль* (Карм.: Николаевка) вм. лит. *йj̄плё* ‘разветвленный’; *чирккү* (Гаф.: Антоновка) вм. лит. *чиркj̄* ‘церковь’; *чук* (Карм.: Николаевка) вм. лит. *чj̄к* ‘кисть на поясах’; *хуи* (Ишимб.: Васильевка) вм. лит. *хj̄иш* ‘шалаш’; *ө ~ j̄*: *ёстер* (Стерлит.: Косяковка) вм. лит. *j̄стер* ‘вырастить’.

Чувашскому [j̄] очень близок по качеству произношения немецкий долгий [ü]. Например: *dünn* (нем.) – *сj̄хе* (чув.) ‘тонкий’; *zurückkehven* (нем.) ‘возвращаться’; *zurückgehen* (нем.) ‘идти, приходиться обратно’ – *сj̄ре* (чув.) ‘двигаться, ходить’. Аналогичный звук имеется во всех тюркских языках, за исключением узбекского, но он в тюркских языках менее передний, чем в чувашском [9, 35], и произносится как французский *и* в словах *ите* ‘одна’, *fiter* ‘курить’ [2, 10], на слух произносится одинаково как под ударением, так и в неударном положении.

Резюме. В результате изучения фонетической структуры приуральских говоров чувашского языка можно сделать следующие выводы:

1) губной гласный среднего подъема *ö* встречается в начальном слоге слова (*ö́стер* ~ *ýстер* ‘вырастить, воспитать’, *пö́тек* ~ *пýтек* ‘ягненок’). С нашей точки зрения, фонема *ö* приуральского говора является привнесенным элементом;

2) процесс длабиализации древних **o*, **ö*, **y*, **ü* в говорах почти завершился, остались лишь отдельные слова с лабиализованными гласными, но вместе с тем на месте звука *ë* появился неэтимологический *ë*: *чë́рë* ‘живой’ – ср. тюрк. *тири* ~ *дири* ~ *дере* ~ *тере* ‘живой’; *пë́чëк* ‘маленький’ – ср. тюрк. *кичик* ~ *кичи* ~ *кичиг* ~ *кечке* ‘маленький, младший’;

3) фонема *ə* имеет более заднеязычную артикуляцию, произносится с более широким раствором рта, открыто: *пə́тë* ‘очень’;

4) формирование системы гласных происходило в сложных исторических условиях. Здесь мы видим влияние нетюркского субстрата, родственных языков и диалектов, общетюркские тенденции, которые в той или иной степени ускорили или замедлили становление и развитие вокализма приуральских говоров чувашского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахвандерова А. Д.* Современное состояние чувашских диалектов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 3(83). – С. 74–78.
2. *Ашмарин Н. И.* Материалы для исследования чувашского языка. Ч. 1–2. – М.: Книга по требованию, 2011. – 463 с.
3. *Баскаков Н. А.* Каракалпакский язык. Т. II. Фонетика и морфология. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. – 544 с.
4. *Данияров Х. Д.* Опыт изучения джекающих диалектов в сравнении с узбекским литературным языком на материалах Самаркандской и Джизакской областей. – Ташкент: Фан, 1975. – 111 с.
5. *Кинесбаев С. К.* Современный казахский язык. Фонетика и морфология: учебник для вузов. – Алма-Ата: Изд-во Академии наук Казахской ССР, 1962. – 451 с.
6. *Корнилов Г. Е.* Некоторые материалы для характеристики говора села Бердяш Зилаирского района Башкирской АССР // Материалы по чувашской диалектологии: сб. ст. – Чебоксары, 1963. – Вып. 2. – С. 133–161.
7. *Матвеев Т. М.* Краткий обзор чувашских диалектов // Материалы по чувашской диалектологии: сб. ст. – Чебоксары, 1960. – Вып. 1. – С. 8–64.
8. *Сергеев Л. П.* Вокализм верхового диалекта чувашского языка // Чувашский язык, литература и фольклор: сб. статей. – Чебоксары, 1972. – Вып. 1. – С. 173–206.
9. *Современный чувашский литературный язык*: в 3 т. Т. 1 / Науч.-исслед. ин-т яз., лит., истории и экономики при Совете Министров Чувашской АССР. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1990. – 240 с.
10. *Татар теленен диалектологик сузлеге (Диалектологический словарь татарского языка)*. – Казан: Татарстан китап нәшрияты, 1969. – 450 с.
11. *Учебно-справочные материалы по чувашской диалектологии и диалектологический словарь приуральских говоров чувашского языка*: в 2 ч. Ч. 2. С–Я / сост. Л. В. Власова, Н. И. Егоров. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. акад., 2004. – 225 с.

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ:

азерб. – азербайджанский; Альш. – Альшеевский р-н; Аург. – Аургазинский р-н; башк. – башкирский; Белеб. – Белебеевский р-н; Бижб. – Бижбулякский р-н; Гаф. – Гафурийский р-н; Давл. – Давлекановский р-н; диал. – диалектизм; Ерм. – Ермакеевский р-н; Зил. – Зилаирский р-н; Ишимб. – Ишимбайский р-н; Карм. – Кармаскалинский р-н; Куюрг. – Куюргазинский р-н; мар. – марийский; мензел. – мензелинский; метр. – метрополийные говоры (говоры Чувашской Республики); Мияк. – Миякинский р-н; нем. – немецкий; лит. – литературный; общечув. – общечувашский; перм. – пермский; перс. – персидский; разг. – разговорное слово; рус. – русский; рус. обл. – русское областное; соб. чув. – собственно чувашское слово; Стерлиб. – Стерлибашевский р-н; Стерлит. – Стерлитамакский р-н; тат. – татарский; тж. – то же; туркм. – туркменский; тюрк. – тюркский; Уф. – Уфимский р-н; Фед. – Федоровский р-н; хак. – хакасский; част. усилит. – частица усилительная; чув. – чувашский; Чекм. – Чекмагушевский р-н; Шар. – Шаранский р-н.

УДК 81'27+808.51

ОБРАЗ ГОСУДАРСТВА В ЗЕРКАЛЕ УКРАИНСКОГО КРИЗИСА
THE IMAGE OF THE STATE IN THE MIRROR OF THE UKRAINIAN CRISIS

Ю. С. Патисова

Y. S. Patisova

*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова», г. Москва*

Аннотация. Вопрос формирования и поддержания позитивного образа государства сохраняет свою актуальность в политическом дискурсе каждой страны. Целью данной статьи является анализ влияния украинского кризиса на образ государства в США, Германии и России, формируемый лидерами этих стран. Проводится сопоставительный семиотический и семантический анализ публикаций официальных интернет-ресурсов за два периода: 2009–2010 гг. и 2014 г. В выводах дается оценка степени влияния анализируемого события на образ государства.

Abstract. The issue of how to create and maintain the positive image of the state is still relevant for the political discourse of each country. The purpose of this article is to analyze the impact of the crisis in Ukraine on the image of the United States, Germany and Russia formed by the leaders of these countries. This investigation provides a comparative semiotic and semantic analysis of the official Internet publications for the two periods of 2009–2010 and 2014. In the conclusion there are some assumptions on the way the analyzed events influenced the image of the state.

Ключевые слова: *образ государства, образ США, образ Германии, образ России, интернет-СМИ, президентская риторика.*

Keywords: *image of the state, image of Russia, image of the USA, image of Germany, online mass-media, presidential rhetoric.*

Актуальность исследуемой проблемы. Политический кризис на Украине, начавшийся в конце 2013 года и продолжающийся до сих пор, стал своего рода лакмусовым индикатором, проявившим особенности внешней и внутренней политики многих стран. Оставив за скобками собственные политические предпочтения, мы предлагаем обратить внимание на то, как указанный кризисный процесс повлиял на развитие политического дискурса в России, США и ФРГ.

Фундаментальным тезисом, лежащим в основе нашего исследования, является прямая взаимосвязь публичной речи и государства: «если не было бы речи, то не могло бы быть государства» [5, 92].

В качестве объекта исследования был выбран образ государства, являющийся динамичным и целенаправленно формируемым элементом политической коммуникации [7, 35]. Расхождение представлений об оптимальной форме государства зачастую является причиной дебатов критиков и сторонников власти как внутри государства, так и за его пределами. Отсутствие целенаправленного формирования позитивного образа государства может привести к «спонтанной фрагментарной негативной оценочной реакции граждан на внутри- и внешнеполитическую деятельность власти, связанной с непониманием сути происходящего в стране», как это было в России на рубеже 1990–2000-х годов [2, 30]. Нельзя сказать, что оценка образа государства обществом зависит исключительно от успешности его представ-

ления в политической коммуникации. На общественное мнение оказывают влияние и собственные ожидания, негативные образы государства, представляемые оппонентами власти, а также реальное окружение социума [2, 47]. Однако исследователи СМИ справедливо отмечают преобладание информации, почерпнутой из масс-медиа, над личным опытом в процессе концептуализации политического пространства [10, 121]. Кроме того, позитивный образ государства способствует обозначению интересов государства в информационной сфере, связанных с обеспечением национальной безопасности, сохранением суверенитета и территориальной целостности страны [8, 5].

Все перечисленные доводы о возможном влиянии украинского кризиса на образ государства, являющийся одним из наиболее значимых элементов политической коммуникации, подтверждают *актуальность* выбранной темы.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили публикации официальных сайтов политических лидеров России (<http://www.kremlin.ru/>), США (<http://www.whitehouse.gov/>) и ФРГ (<http://www.bundeskanzlerin.de/>). Обращение к наиболее авторитетным источникам позволяет проанализировать образ государства, в достаточной мере свободный от информационного шума. Анализ осуществляется при помощи следующих методов: 1) для рассмотрения динамики образа государства сопоставляются два периода – 2009–2010 гг. и 2014 г.; в соответствии с указанными параметрами осуществляется сбор материалов методом сплошной выборки; 2) выявляются тематические доминанты отобранных текстов; 3) проводится семиотический анализ, т. е. лингвистическое представление характерных для политического дискурса знаков (основных ценностей, знаков чуждости и общности).

Результаты исследований и их обсуждение. Для начала определим отправную точку для нашего сопоставительного исследования, а именно то, как функционировал образ государства в России, Германии и США в предыдущий период (по материалам 2009–2010 годов).

В указанный период выступления канцлера Германии Ангелы Меркель и другие публикации на ее официальном сайте чаще других затрагивают глобальные темы: общность Европы и другие внешнеполитические вопросы. В текстах можно выделить ценности, возводимые в статус национальных, такие как здоровье, истина, демократия, свобода, единство, а также лидирующее положение в мире. В образе национального врага общества Германии выступают голод и бедность в мире, эпидемии заболеваний.

Als Beispiel für eine globale Herausforderung nannte die Bundeskanzlerin den Kampf gegen Aids, Tuberkulose und Malaria. Deutschland werde sich als drittgrößter Geber des Globalen Fonds zur Bekämpfung dieser Krankheiten weiterhin für eine Verbesserung der Gesundheitssituation einsetzen, versprach sie. – В качестве примера глобальных проблем бундесканцлер назвала борьбу со СПИДом, туберкулезом и малярией. «Германия в качестве третьего по значимости благотворителя мирового фонда по борьбе с этими заболеваниями продолжит работу по улучшению ситуации в здравоохранении», – пообещала она.

В этот период исторически неоднозначные темы редко встречаются в выступлениях бундесканцлера. Если Ангела Меркель обращается к истории, то упоминает о событиях конца 90-х гг. XX века, периоде воссоединения Германии, то есть о событиях, однозначно позитивных для нынешнего государства.

Официальные выступления президента США в вышеобозначенный период организованы вокруг схожих ценностей: безопасность, единство, социальные блага, господство идей, а также мировое господство. Образ государства реализуется при помощи метафоры дома. В качестве оппозиции этому образу создаются образы врагов: это финансисты и кредитные компании (речь идет о периоде преодоления финансового кризиса), а также другие государства, угрожающие миру (Иран, Йемен). Обращение к историческому пути, от от-

цов-первооснователей до нынешнего времени, апелляция к авторитетам из числа президентов-предшественников способствуют созданию образа цельного, исторически легитимного государства.

These financial firms took huge, reckless risks in pursuit of short-term profits. <...> This financial crisis nearly pulled the entire economy into a second Great Depression. As a result, the American people ... were placed in a deeply unfair and unsatisfying position. – Эти финансовые компании предприняли огромные неосторожные риски в гонке за сиюминутной прибылью... Этот финансовый кризис чуть не втянул всю экономику во вторую Великую депрессию. И, как результат, американцы... оказались в глубоко несправедливом и неудовлетворительном положении.

В выступлениях Президента России постулируются следующие ценности: «межнациональный и межконфессиональный мир, воинская доблесть, верность долгу, гостеприимство и доброта, свойственные нашему народу». Частотны обращения к историческому опыту России, спорные события из прошлого подаются в тоне объективной констатации, воздерживающейся от осуждения: «Впечатляющие показатели двух величайших в истории страны модернизаций – петровской (имперской) и советской – оплачены разорением, унижением и уничтожением миллионов наших соотечественников. Не нам судить наших предков». Президент напоминает о плачевном состоянии России в недавнем прошлом: «полупарализованное полугосударство, каким была еще десять лет назад». Кроме того, эксплицируется негативная оценка неудачных реформ при помощи маркированных лексем: «позорно низкая» энергоэффективность, «унизительная» сырьевая зависимость. Образ внешнего врага практически не прослеживается, встречаются только однократные отсылки типа «режим Саакашвили совершил преступное нападение на Южную Осетию». То есть в центре внимания – внутривнутриполитическая обстановка, а миролюбивый характер внешней политики определяется экономической целесообразностью.

Составив общее впечатление о политической коммуникации и некоторых способах формирования образа государства в 2009–2010 годах, перейдем к анализу того, как события украинского политического кризиса трансформировали самопрезентацию России, США и Германии. Обратим внимание на событие, вызвавшее наибольшее количество дискуссий, – крымский референдум. Отечественные аналитики высоко оценивают значимость крымского прецедента для России: «по сути, речь идет не о статусе Крыма и будущем Украины, а о новом мироустройстве и месте России на мировой арене» [4].

Активная внешнеполитическая позиция РФ вызвала порицание глав США и ЕС и сделала Россию основным объектом их риторического противоборства.

Так, 27 сентября 2014 года в своем еженедельном обращении Барак Обама перечисляет актуальные угрозы, в числе которых террористическая группировка ИГИЛ, агрессия России на Украине, эпидемия лихорадки Эбола и климатические изменения в мире. Необходимость борьбы с перечисленными угрозами подкрепляется использованием лексем с милитаристской семантикой: *fight* ('бороться'), *destroy* ('разрушить'), *aggression* ('агрессия'), *combat* ('сражаться'), *threat* ('угроза'). Целенаправленность выбора милитаристских лексем доказывает исследование А. А. Даниловой: при необходимости представить военное вмешательство во внутренние дела другой страны как позитивное действие используются эвфемизмы (*adventure* вместо *war*, *aid* вместо *military repression* и т. д.) [3, 66]. Осознанный выбор эвфемизмов или лексики с милитаристской семантикой можно наблюдать в выступлении Б. Обамы 26 марта 2014 г.: ср. *Russia's violation of international law* (нарушение Россией международного права), *brute force* (грубая сила) и *America's decision to go into Iraq* (решение Америки идти в Ирак).

Лидирующая позиция Америки в борьбе с актуальными угрозами представляется соответствующей ожиданиям всего мира (*The people of the world look to us to lead.* – «Люди [всего] мира ждут от нас лидерства») и обосновывается через ключевые для американского общества ценности – великое прошлое и свободу.

Тема лидерства прослеживается и в выступлениях канцлера ФРГ по поводу украинского кризиса. Однако Германия не претендует на мировое лидерство, ограничиваясь общеевропейским. Любопытной является следующая статистика: в пяти выступлениях А. Меркель, объединенных темой крымского референдума и антироссийских санкций, лексемы с корнем *europ-* встречаются почти в два раза чаще, чем с *deutsch-* и *bundes-* вместе взятые (195 против 64+44). Общность Европы и приверженность общим идеалам подчеркивается лексемами единства *Einigung* ('единение'), *gemeinsam* ('вместе'), *Koalition* ('коалиция'), *Partnerschaft* ('партнерство'). При этом границы единой Европы не всегда четко определены: иногда они ограничиваются экономически – зоной ЕС, иногда – географически (когда к Европе причисляется Украина, но исключается Россия). Однако главным критерием для определения европейской страны становится приверженность общим интересам, определенным Германией и НАТО.

Перечисленные особенности немецкого политического дискурса иллюстрируют типичную для него топику. Преимущество ценностей и схем представления события в Германии из американского политического дискурса мы также наблюдали при анализе трагических событий: массовой давки 24 июля 2010 г. в немецком городе Дуисбурге и взрывов на финише Бостонского марафона 15 апреля 2013 г. Эти события предполагают расстановку разных информационных акцентов, однако их представление в официальном политическом дискурсе осуществляется по схожему сценарию [6].

Новой темой является упоминание о двух мировых войнах, инициатором которых была прежняя Германия – предшественница нынешней ФРГ. Поводов для этого несколько: во-первых, столетняя годовщина начала Первой мировой войны (в 2014 г.); во-вторых, семидесятилетняя годовщина окончания Второй мировой войны (в 2015 г.), в-третьих, потворствование нового руководства Украины крайне радикальным группам, которые разделяют нацистскую идеологию и используют соответствующую символику. Историческая тема Первой и Второй мировых войн затрагивается в выступлениях бундесканцлера Меркель вскользь, при этом акцентируется главное достижение – создание европейской общности, разделяющей общие ценности: мира, свободы и процветания. Россия в данном случае выступает как угроза этой общности, действующая в «духе прошлого» (*nach den Munster des 19. und 20. Jahrhunderts im 21. Jahrhundert*): *Es geht um die territoriale Unversehrtheit eines europäischen Nachbarlandes, um den Respekt vor den Prinzipien der Vereinten Nationen, um Prinzipien und Methoden des Interessenausgleichs im 21. Jahrhundert.* – Речь идет о территориальной целостности европейской страны-соседа, об уважении принципов ООН, о принципах и методах балансирования интересов в 21 веке. Таким образом, формируется негативное представление о стране-агрессоре, угрожающей основным ценностям европейского общества.

Вопрос о радикальных националистических группах на территории Украины, получающий постоянное освещение не только в российских СМИ, но и в выступлениях Президента РФ, Ангела Меркель практически не раскрывает. Приведем единичный пример подобного упоминания: *«Das Wahlergebnis verdeutlicht auch, dass die Kräfte in der Ukraine, die sich nationalistisch radikal präsentieren, glücklicherweise nur sehr geringen Zulauf bekamen».* – «Результаты выборов показали, что на Украине силы, представляющие себя радикально националистическими, к счастью, получили лишь ограниченную поддержку».

Таким образом, риторика лидеров США и ФРГ сходится в намерении представить основным агрессором и первопричиной украинского кризиса Россию. Образ США и образ Германии формируются по схожим моделям: в основе национальной идентичности лежит вера в собственные идеалы; справедливость выбранных идеалов доказывает лидирующий статус государства (США претендует на мировое лидерство, а Германия – на европейское), а также интерпретация исторических фактов с учетом актуальной прагматики. Верность собственным идеалам определяет и суть конфликта – это противостояние идей и видений мира.

В свою очередь в России В. В. Путин 18 марта 2014 года выступает с обращением по поводу присоединения Крыма к России. Эту речь СМИ одарили эпитетом «историческая». Позже на основе этого обращения был смонтирован и опубликован видеоролик с субтитрами на шести иностранных языках, получивший более 4,5 млн просмотров.

Президент России в качестве ценностей, обосновывающих присоединение Крымского полуострова к России, называет историческую общность, правду, справедливость. Основную часть обращения занимают перечисление и толкование релевантных исторических фактов, а также проведение исторических параллелей для обоснования легитимности проводимого присоединения. Россия предстает как одушевленный персонаж истории: *«Россия почувствовала, что ее даже не просто обокрали, а ограбили». «Ну что, Россия? Опустила голову и смирилась, проглотила эту обиду».* Образ России на международной арене формируется как образ жертвы, против которой осуществляется несправедливая политика сдерживания: *«Россия искренне стремилась к диалогу с нашими коллегами на Западе» – «нас раз за разом обманывали, принимали решение за нашей спиной, ставили перед свершившимся фактом».* Президент настаивает на легитимности деятельности России в рамках как международного, так и внутрироссийского законодательства. Для подтверждения легитимности приводятся цитаты из решения Международного суда ООН и Письменного меморандума США. Заметим, что цитирование официальных документов не свойственно риторике В. В. Путина, на что он сам обращает внимание: *«я не люблю обращаться к цитатам, но все-таки не могу удержаться».*

В примере, приведенном выше, мы наблюдали, что объектом порицания в президентской риторике обозначалась Россия недавнего прошлого (периода 2009–2010 гг.), «полупарализованное полугосударство», а на внешнеполитической арене действия России носили преимущественно миролюбивый характер. Присоединение Крыма во многих странах расценили как проявление агрессии со стороны России, однако в выступлении Президента Путина подчеркиваются мирные намерения: *«мы хотим дружбы с Украиной», «мы сами никогда не будем стремиться к конфронтации с нашими партнерами ни на Востоке, ни на Западе».* Основным противником для России предстает НАТО: *«То, что в городе русской воинской славы появился бы натовский флот, что возникла бы угроза для всего юга России – не какая-то эфемерная, совершенно конкретная».* Однако и в данном случае риторическое противоборство проявляется сдержанно, с оговорками: *«мы не против сотрудничества с НАТО ... мы против того, чтобы военная организация хозяйничала возле нашего забора».*

Обращение В. В. Путина адресовано не только россиянам, но и самой широкой мировой аудитории. Поэтому президент называет те ценности, в рамках которых можно оценить это спорное событие: для американцев проводятся параллели с Декларацией независимости (*«Разве стремление жителей Крыма к свободному выбору своей судьбы не является такой же ценностью?»*); немцам напоминает о поддержке СССР *«неудержимого стремления к национальному единству».*

Анализ выступления В. В. Путина позволяет нам сделать вывод об основных составляющих декларируемого образа России: подвергаемая незаслуженным нападкам, но претен-

дующая на самостоятельную и активную позицию в международной жизни. Этот статус обоснован следующими ценностями: правдой, справедливостью, исторической общностью – и дополнен призывом защищать интересы русского народа и русскоязычных граждан по всему миру. Ценность русского языка в российском обществе является необычайно высокой, его называют «самым надежным основанием для культурного единения, для консолидации и взаимопонимания в России» [9, 11].

Деятельная и независимая внешнеполитическая позиция Российского государства, обоснованная ценностями, которые разделяет общество, оказалась близка общественным ожиданиям и повлияла на небывалый рост одобрения работы президента страны – до 82,3 % [1], а значит, и позитивным образом сказалась на образе государства в России.

Резюме. Анализ представления в официальных интернет-ресурсах актуального события – присоединения Крымского полуострова к России – показал следующие результаты:

1. Образ государства в США является стабильным элементом политического дискурса. Ключевой составляющей этого образа является представление о мировом идеологическом лидерстве США. Эта идея подчиняет себе схему представления любого политического события.

2. Идея лидерства является ключевой и для образа государства в Германии. Однако это государство претендует на лидерство меньшего масштаба – общеевропейское. Границы общеевропейской общности определены идеологически, и эта идеология созвучна американской. Кроме того, в материалах последних лет прослеживается попытка интерпретировать исторические события с учетом актуальной прагматики.

3. Наибольшую динамику показал образ государства в России. Основным объектом политической борьбы в 2009 году были внутривнутриполитические проблемы, полученные государством в наследство. На внешнеполитической арене Россия позиционировала себя как миролюбивое государство, руководствующееся принципом экономической целесообразности. События украинского кризиса и присоединение Крымского полуострова к РФ показали самостоятельную и активную внешнеполитическую позицию России. Эта позиция и ее риторическое представление позитивно сказались на восприятии образа государства внутри страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВЦИОМ Пресс-выпуск 2546. Рейтинг Путина – новая высота [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114759>.
2. Галумов Э. А. Международный имидж современной России (политологический анализ) : автореф. дис. ... д-ра полит. наук : 23.00.04. – М., 2004. – 52 с.
3. Данилова А. А. Манипулирование словом в средствах массовой информации. – М. : Добросвет ; Изд-во «КДУ», 2009. – 234 с.
4. Наумов С. Ю. Украинский кризис как момент истины для российской политики // Власть. – 2014. – № 4. – С. 5–9.
5. Рождественский Ю. В. Теория риторики. – М. : Флинта ; Наука, 2006. – 512 с.
6. Томова Ю. С. Формирование позитивного образа государства в условиях кризисного события // Политическая лингвистика. – 2014. – № 2(48). – С. 190–194.
7. Федякин А. В. Образ России: национальные интересы и приоритеты. – М. : Соц.-полит. мысль, 2005. – 249 с.
8. Федякин А. В. Зарубежный опыт политики формирования позитивного образа государства: сравнительный анализ теории и практики. – М. : МИИТ, 2009. – 256 с.
9. Химик В. В. Национальная идея и русский язык // Политическая лингвистика. – 2008. – № 3(26). – С. 9–16.
10. Шейгал Е. И. Язык СМИ и политика в семиотическом аспекте // Язык СМИ и политика / под ред. Г. Я. Солганика. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2012. – С. 121–162.

УДК 81–119; 165.6/.8

**БИОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЯЗЫКА В ТЕОРИИ АУТОПОЙЕСИСА
У. МАТУРАНЫ И Ф. ВАРЕЛЫ**

**BIOLOGICAL CONCEPTION OF LANGUAGE IN THE THEORY OF AUTOPOIESIS
BY H. MATURANA AND F. VARELA**

Н. А. Патов

N. A. Patov

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», г. Санкт-Петербург

Аннотация. Статья посвящена изучению биологической концепции языка в аутопойетической теории чилийских ученых У. Матураны и Ф. Варелы. В ней экстрагируется языковая составляющая их эпистемологического подхода к изучению живых систем, поднимается ряд вопросов, связанных с пониманием языка как биологического феномена. Биологическая концепция описана в терминах самой теории аутопойесиса, интерпретация которых оценивается в ряде работ современных лингвистов. В работе представлены заключения о развитии теории и ее дальнейшем использовании в области когнитивной лингвистики.

Abstract. The article is devoted to the research of the biological conception of language in autopoietic theory of Chilean scientists H. Maturana and F. Varela. The purpose of it is to extract a linguistic constituent of their epistemological approach to the study of living systems and to consider some questions concerning the biological interpretation of language. This biological conception is described in terms of the autopoietic theory itself. The interpretation of the terms of some modern contemporary linguists is coherently evaluated. The article provides the implications of the theory's development and further employment in the domain of cognitive linguistics.

Ключевые слова: *теория систем, аутопойесис, эпистемология, биологическая концепция языка, теория коммуникации, радикальный конструктивизм, когнитивная лингвистика.*

Keywords: *theory of systems, autopoiesis, epistemology, biological conception of language, theory of communication, radical constructivism, cognitive linguistics.*

Актуальность исследуемой проблемы. В конце прошлого столетия чилийскими биологами У. Матураной и Ф. Варелой была выдвинута теория, которая кардинально меняла подход к изучению и пониманию жизни и в то же время касалась эпистемологических основ науки в целом. Она объясняет ряд когнитивных процессов и содержит философские предпосылки, которые были по-разному восприняты учеными различных областей науки. В первую очередь, данная теория была гармонично внедрена в направление радикального конструктивизма и была положительно встречена его основателем Ф. фон Глазерсфельдом. Далее, она отвечала нуждам зарождающейся когнитивной лингвистики, хотя не все ученые были согласны с ее положениями. Д. Сёрль, в частности, будучи сторонником объективного реализма, называл ее солипсистской, что, на взгляд других ко-

гнитивистов, не является верным. В настоящее время труды У. Матураны и Ф. Варелы активно исследуются и применяются в языкознании и находят многих последователей. По мнению А. В. Кравченко, они дают возможность в некотором роде преодолеть кризис современной лингвистики. Поэтому необходима разработка обоснованной системы следствий данной теории, которые станут предпосылочной базой конструктивизма в когнитивной лингвистике, и рассмотрение ее прочих лингвистических интерпретаций.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужил ряд статей и монографий, посвященных теории аутопоеисиса и ее лингвистическим аспектам, которые рассматриваются в феноменолого-герменевтическом прочтении с целью экстрагирования языковой концепции, сконструированной на базе нового эпистемологического подхода. В ходе исследования применены аксиоматический, гипотетико-дедуктивный и синтетический методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Современная лингвистика имеет ряд проблем, которые должны быть решены для дальнейшего поддержания ее научного статуса. К ним относится пересмотр фундаментальных понятий, на которые опирается классическое языкознание. Эти понятия были разработаны на основе определенных онтологических и эпистемологических представлений, которые претерпели определенные изменения за время построения лингвистических наук на их базе. В связи с этим некоторые аксиомы современного языкознания могут быть оспорены, и практические задачи, которые оно перед собой ставит, в этом случае подвергаются сомнению.

Во-первых, сюда можно отнести ряд постулатов, которые Н. Лав вслед за Р. Харрисом называет языковыми мифами:

1. Понимание языковой области как конкретной изолированной языковой системы.
2. Положение о том, что язык представляет собой языковой код, что заставляет лингвистику радикально абстрагироваться от языкового поведения.
3. Коммуникация – это процесс кодирования и декодирования сообщений [8, 529].

Про последнее довольно подробно говорил Ж. Бодрийяр, называя эквивалентность знака и референта «воображаемым лингвистикой» [1, 354].

А. В. Кравченко дополняет данный список и вдобавок упоминает громкое заявление А. Гросса о том, что основное направление лингвистики представляет собой «лингвистический шаманизм» [5, 62], поскольку предполагает утвердительный ответ на ряд противоречивых вопросов. К примеру, лингвистика – это наука о языке, перевод с одного языка на другой возможен, тщательное изучение грамматики раскрывает все секреты языка [5, 62] и т. д.

Возможно, данная критика может показаться выражением скептической точки зрения, но избегание сомнений не подтверждает правильность прогнозов современной лингвистики, поэтому необходимо признать правомерность поставленной проблемы.

Данное положение в языкознании обуславливается появлением нового взгляда на познание и язык как его средство, которое приняло название радикального конструктивизма. К числу основателей данного направления можно причислить У. Матурану и Ф. Варелу, которые разработали теорию познания живых систем, чьим конститутивным признаком является аутопоеисис, то есть самовоспроизведение. Значительное место в этой теории уделяется естественному языку, что свидетельствует о наличии определенной лингвистической концепции в их учении. Она вызывает неопределенное мнение у многих лингвистов, но сложность зачастую может заключаться в несовместимости некоторых научных установок, не позволяющих в полной мере оценить достоинства иного взгляда.

Поэтому в первую очередь необходимо *воссоздание* данной биологической концепции в ее же терминах. Для этого мы обращаемся к ряду понятий, которые необходимы для ее освоения и репрезентации. В основе всей теории У. Матураны лежит тождественность познавательных и экзистенциальных процессов, каждая живая система представляет собой когнитивную систему [7]. Организмы, не наделенные нервной системой, осуществляют «познание» на физико-химическом уровне. Они наделены тем, что Г. Рот назвал «прототипом восприятия» [12]. Это говорит о том, что познание высших существ лишь расширено за счет наличия нервной системы.

Живая система самореферентна и прогностична, то есть ее организация определяет ее область взаимодействий, а само ее функционирование служит поддержанию собственной идентичности и цикличности, способности самовоспроизводиться. Под живыми системами могут подразумеваться компоненты организмов, сами организмы и группы организмов.

Для сосуществования и кооперации живые системы способны использовать ориентирующее поведение, которое может означать естественный язык. Но при описании данного ориентирующего поведения возникает эпистемологическая проблема. Наблюдатель, который наделен самосознанием и способен разграничивать сущности, представленные его собственными внутренними состояниями и внешними явлениями, описывает феномены, которые может распознать при взаимодействии с объектом либо с его средой. Отсюда происходит разделение описаний на два типа.

Описание первого порядка – это описание ниши (то есть области взаимодействий) живой системы, которое реализуется в ее поведении. Описание второго порядка – это описание некоего объекта, денотируемого ориентирующим поведением живой системы, исключительно с точки зрения наблюдателя. Это разграничение также обусловлено тем, что необходимо учитывать различия когнитивных областей наблюдателя и живых систем, которые он исследует. Проиллюстрировать данное утверждение можно примером У. Матураны, сравнившим функционирование живой системы с инструментальным полетом, где пилот, не имея выхода к внешнему миру (для наблюдателя это мир трансцендентный), оперирует величинами, которые показаны на приборах. Его задача – придерживаться определенной последовательности изменений в данных, либо исходя из предписанного плана, либо из плана, определяемого самой информацией на приборах [11, 51]. Зрители же наблюдают за идеальным полетом и приземлением, и если бы пилот вышел из кабины летательного аппарата, получив доступ к внешнему миру, где его окружают восхищенные люди, он бы не понял причины этого, так как в его когнитивной области происходило лишь оперирование рядом величин.

Таким образом, есть определенные основания отрицать имманентность денотативности естественного языка, поскольку живая система, а конкретнее в данном случае ее когнитивная область, – это замкнутая самореферентная система. И здесь У. Матурана движется глубже Ж. Бодрийяра, относя к «воображаемому лингвистике» не просто эквивалентность знака и референта, но и сам знак: язык, с его точки зрения, коннотативен и предназначен не для указания на абстрактные сущности, а для ориентации других живых систем в их собственной когнитивной области.

Коннотат, который наблюдателем помещается в ориентирующее поведение, располагается в когнитивной области ориентируемого и отражается в его поведении, которое является компонентом кооперативных взаимодействий двух организмов. Следовательно, неверно утверждать, что *в ходе коммуникации происходит «передача информа-*

ции» при помощи «сообщения». Мы помещаем данные понятия в кавычки, дабы оставаться в рамках феноменологического исследования, принципом которого является *έποχή* [2, 66].

С точки зрения биологической концепции, осуществляемая ориентация приводит к поведению, обусловленному организационными свойствами живой системы, так как та определяет в свою очередь когнитивную область слушателя. Им самим производится конструирование данного поведения («информации»).

«Информационная энтропия» как проблема существует только в представлении наблюдателя, который лишен возможности находиться в контексте конкретного ориентирования. Каждая из живых систем, участвующих в языковом взаимодействии, оказывается в определенном состоянии активности, образующем контекст коммуникации. В этих условиях ориентируемый располагает конкретным рядом потенциальных взаимодействий, к которым его направляет ориентирующий. Исходя из этой контекстной обусловленности, коммуникация строго детерминирована, и вытекающее отсюда кооперативное взаимодействие должно нивелировать неопределенность ориентирующего поведения, если она остается в рамках контекста. Кооперация, таким образом, становится частью языкового взаимодействия на начальных этапах формирования консенсуальной языковой области. Эффективность коммуникации в этом случае не играет большой роли.

В своей основе биологическая концепция является эволюционной: опровержение денотативности языка осуществляется не в синхроническом русле. Коннотативным язык является в силу своего происхождения и в силу своей внутренней сущности, в то время как наблюдатель определяет его иначе. Описывая определенные единицы как отрезки информации, посылаемые продуцентом, он остается в дескриптивной области, хотя существенной важностью обладает то внутреннее взаимодействие реципиента, которое образуется в ходе ориентации. Происходит это вследствие того, что наблюдатель уже достиг консенсуальной языковой области и способен взаимодействовать со своими внутренними сущностями как сущностями независимыми.

Главной преградой к пониманию данной концепции является сложность современного языка, так как в его появлении сыграли роль многие факторы. По мнению У. Матураны, усвоенные путем научения ориентирующие взаимодействия вместе с рекурсивным расширением данной области (социальная жизнь, технический прогресс и т. д.) привели к отбору ориентирующего поведения. Обогащение языка расширяет кооперацию организмов, что вызывает анатомические трансформации, которые обеспечивают основу дальнейшего усложнения ориентирующего поведения и его комплексность, которую можно наблюдать сегодня.

Примечательным фактом является то, что У. Матурана не проводит радикальной критики информационной теории коммуникации, как это понимает Е. Б. Трофимова, не совсем верно интерпретируя его утверждение о внутренних изменениях [6, 24], под которыми понимается анатомическая трансформация живой системы, определяющая ее новые взаимодействия и определяемая приобретенными видами взаимодействий. У. Матурана полагает, что понятие информации не относится к коммуникативным и кооперативным процессам в себе, но применяется исключительно наблюдателем, который понимает язык как денотативную систему, исходя из достижения консенсуальной языковой области и способности взаимодействовать с репрезентациями своих взаимодействий. Использование понятия информации (появление которого есть следствие денотативного подхода к языку) способствует описанию коммуникации в когнитивной области наблюдателя. Та-

ким способом наблюдатель живет в области дискурса (domain of discourse), которая является закрытой и из которой невозможно выйти посредством создания новых элементов взаимодействий. И эта область дискурса не требует преодоления, поскольку является одной из областей взаимодействий, необходимых для поддержания существования живых систем, находящихся в ней. Более того, подвергается сомнению отсутствие именно «передачи» информации в ориентировании реципиента, и к тому же У. Матураной подчеркивается необходимость понимания зарождения денотативной функции через объяснение появления языка, которое он, в сущности, приводит.

В целом вместо критики Е. Б. Трофимова пытается «исправить» теорию У. Матураны в терминах другой концепции, что неприемлемо по отношению к учению, снабженному основательной понятийной системой. Так, она указывает: «Следовательно, наряду с тем, что разделяет когнитивные области говорящих, в сигнале должно содержаться что-то связывающее продуцента с реципиентом. В привычной терминологии это называется языковым кодом, который объединяет своих пользователей в данное языковое сообщество» [6, 25]. Это именно то заключение, от которого У. Матурана предостерегает в описании живых систем, когда о соблазне наделения их «входами», «выходами» говорит: «я отвергаю данный подход, потому что он упускает суть вопроса вследствие того, что мы внедряем искажения наших наблюдательских отношений в объяснение систем, которые должны расцениваться как абсолютно самореферентные [11, 50–51]. Хотя он не обращается к понятию языкового кода, но затрагивает «кодирование информации» об окружающей среде в генетической и нервной системах, считая подобное представление некорректным. Для доказательства своей точки зрения он приводит показательный пример, который может быть применим и в данном случае. Вкратце его можно представить следующим образом: две бригады строителей строят два дома. В первой бригаде каждый из них ознакомлен с планом будущего дома и с тем, как он должен выглядеть по завершении строительства. Они строят дом, стараясь сделать его максимально близким к замыслу, под руководством одного человека из бригады, который выбран лидером. Во второй группе лидер отсутствует, каждый строитель располагается в исходной позиции и снабжен лишь инструкциями, описывающими, что ему необходимо сделать в различных положениях и отношениях, когда они меняются. В обоих случаях наблюдатель в действиях рабочих увидит сооружение здания. Но разница между первым и вторым случаем будет заключаться в том, что конечный результат действия не входит в когнитивную область строителей из второй группы. Здесь представлены два вида кодирования: первый подразумевает наличие кода, описывающего здание, второй – кода, описывающего процесс изменения отношений. Причем то, что наблюдатель определяет как здание во втором случае, не репрезентировано в когнитивной области строителей таким же образом [11, 54].

Так и в случае с «языковым кодом», который, с традиционной точки зрения, помещает коннотат в ориентирующее поведение, хотя оно в рамках коммуникации двух организмов остается описанием первого порядка, то есть описанием ниши ориентирующего, видоизмененным в результате замены одного типа взаимодействия другим.

Другой вопрос, которого неосторожно касается Е. Б. Трофимова: «Итак, для Матураны язык – это часть когнитивной области человека. Если это так, то снимается вопрос о существовании языка как некоторого феномена действительности, обладающего набором каких-то свойств, позволяющих рассматривать его вне конкретного носителя» [6, 23]. На самом деле он отмечает, что логика требует наделения дискурса субстратом,

но попросту избегает его описания, поскольку описание – это набор взаимодействий, в которые вступают описатель и слушатель. Их дискурс об этих взаимодействиях будет новым набором дескриптивных взаимодействий, который останется в своей же дескриптивной области [9, 39].

Подобным образом создаются неверные предпосылки для выводов, снабженные классическим пониманием функциональных свойств языка, и сам «статус языка в концепции У. Матураны» остается нераскрытым.

Схожую интерпретацию данной теории дает Д. Сёрль, который полагает, что У. Матурана отвергает идею объективной реальности [13, 158]. Но, как отмечает С. Имото, он никогда не отрицал существования внешнего мира, а утверждал первичность наблюдателя в его описании [4, 10]. Основанием подобной точки зрения служит разделение отношений, которыми мы оперируем, на два вида: абстрактные отношения, рассматриваемые наблюдателем в качестве единиц взаимодействий, и «отношения в физических параметрах», на которые реагируют клетки, к примеру, в зрительных взаимодействиях. Во втором случае мы имеем дело с отношениями (которые также являются абстрактными) параметров света, а не их физическими свойствами [4]. Поэтому физический объект – это не стимул появления зрительного образа, а конечный результат наших зрительных процессов.

Помимо этого, С. Имото находит определенное сходство между позициями У. Матураны и Д. Сёрля, приводя объяснения онтологической первичности наблюдателя, осознающего себя в рамках языка, и объективного реализма, представляющего собой рамки создания теорий, который также пребывает в области дискурса [4, 11].

Еще одна проблема на стыке языковой и эпистемологической концепций – это проблема неоднозначности упоминавшегося выше субстрата. То, что связывает ранние и поздние работы У. Матураны, – это его определение как нечто лежащего в основании дискурса, что мы не в силах описать или принять за существующее, так как не можем различить его в качестве составной сущности и охарактеризовать посредством его компонентов и отношений между ними [10, 108]. Теория У. Матураны в целом подвергает сомнению существование некоего субстрата, хотя ученый отмечает, что данное понятие необходимо в эпистемологических целях. Если следовать его размышлению, то субстрат как логическая необходимость возникает в результате рекурсивного усложнения организации когнитивной области наблюдателя и отражает его организационные особенности. И, по мнению У. Матураны, его оязыковление наблюдателем приводит к исчезновению субстрата, так как в нем как в «среде (medium), в которой все происходит», нет ни объектов, ни сущностей, ни свойств [10]. Другими словами, вместо описания некоего существующего мы порождаем новый дискурс. Для пояснения У. Матурана идентифицирует субстрат с понятием «реальности», которую обозначает «воображаемым контейнером» и «объяснительным конструктом» наблюдателя [9, 61]. С. Имото интерпретирует данное понятие как некую среду коммуникации, характеризуемую не-вещностью, в которую продуцент помещает триггеры («сообщения»), вызывающие реакцию реципиента [3]. По сути, в его понимании субстрат един для всех видов воздействий на живые системы, как ориентирующие со стороны других живых систем, так и пертурбационные / дезинтегрирующие со стороны среды. Субстрат в процессе коммуникации делает внешним по отношению к говорящему производимые им триггеры, что вызывает одновременно реакцию на них у самого говорящего и у слушающего. Данная интерпретация позволяет раскрыть коннотативную природу современных языков.

Резюме. Таким образом, в лингвистической интерпретации теории У. Матураны имеется ряд противоречий, требующих разрешения для формирования принципиально нового учения о языковых сущностях и процессе коммуникации в целом. Можно выделить следующие перспективы дальнейшего применения данной теоретической базы: во-первых, это деконструкция наблюдательской позиции и перемещение ряда абсолютных положений в когнитивную область наблюдателя; во-вторых, дополнение альтернативных информационной теории подходов к изучению языка биологической составляющей; в-третьих, объединение и анализ исследований языкового поведения и языковых отделов головного мозга с целью изучения функционирования языка в единстве с функционированием общества и человека; в-четвертых, использование эволюционного подхода в объяснении образования языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бодрийяр Ж.* Символический обмен и смерть. – М. : Добросвет, 2009. – 387 с.
2. *Гуссерль Э.* Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. – М. : Академический проект, 2009. – 489 с.
3. *Имото С.* Ничто как наполненность: «Путь» Лао-Цзы и «Субстрат» Матураны // *Studia Linguistica Cognitiva*. Вып. 2. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2009. – С. 87–99.
4. *Имото С.* Философское основание теории восприятия Матураны // *Studia Linguistica Cognitiva*. Вып. 1. – М. : Гнозис, 2006. – С. 8–20.
5. *Кравченко А. В.* От языкового мифа к биологической реальности: переосмысляя познавательные установки языкознания. – М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2013. – 388 с.
6. *Трофимова Е. Б.* Статус языка в концепции У. Матураны // *Studia Linguistica Cognitiva*. Вып. 1. – М. : Гнозис, 2006. – С. 20–31.
7. *Цоколов С.* Дискурс радикального конструктивизма. – Мюнхен : Изд-во Phren, 2000. – 333 с.
8. *Love N.* Cognition and the language myth // *Language sciences 26 : proceedings of the Int. Conf.* – Cape Town, 2004. – P. 525–544.
9. *Maturana H.* The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence // *Beobachter : Konvergenz der Erkenntnistheorien.* – Munchen, 2003. – S. 47–117.
10. *Maturana H.* The origin and conservation of self-consciousness // *Kybernetes.* – 2005. – Vol. 34 (1/2). – P. 54–88.
11. *Maturana H., Varela F.* Autopoiesis and cognition. The realization of the living. – Dordrecht : Kluwer, 1980. – 143 p.
12. *Roth G.* Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1994. – 345 S.
13. *Searle J.* The construction of social reality. – New York : Simon and Schuster, 1995. – P. 233.

УДК 81'373

**ЛЕКСЕМА БЕЗВЕТРИЕ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ
ВОЗДУШНАЯ СТИХИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ ЯЗЫКЕ К. Д. БАЛЬМОНТА**

**LEXICAL ITEM CALM AS THE REPRESENTATIVE OF THE SEMANTIC FIELD
AIR ELEMENT IN POETIC LANGUAGE OF K.D. BALMONT**

А. А. Преображенская

A. A. Preobrazhenskaya

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Аннотация. В статье рассматривается лексема *безветрие* как репрезентант семантического поля *воздушная стихия*, а также ее реализация в поэтическом языке К. Д. Бальмонта. Данная единица как парадигмальная экспрессема несет большую семантическую нагрузку и имеет концептуальное значение для бальмонтского идиостиля, а также характеризуется мифопоэтическим характером образа. Экспрессема *безветрие* реализует свою семантику в аспектах свойства междубытия, предваряющего божественный мир, и особого духовного состояния лирического героя.

Abstract. The article discusses the lexical unit *calm* as the representative of the semantic field *air element* as well as its implementation in K.D. Balmont's poetic language. This unit as a paradigmatic expresseme carries great semantic load and has a conceptual meaning for Balmont's idiosyle. Moreover, it is characterized by mythopoetic features of the image. The expresseme *calm* fulfill its semantics both in the aspects of inter-being peculiarities anticipating the divine world, and a special spiritual state of the lyrical character.

Ключевые слова: *поэтический язык, К. Д. Бальмонт, семантическое поле, идиостиль, мифопоэтика, экспрессема.*

Keywords: *poetic language, K. D. Balmont, semantic field, idiosyle, mythopoetics, expresseme.*

Актуальность исследуемой проблемы. Рассматривая реализацию семантического поля (СП) *воздушная стихия* в поэтическом языке К. Д. Бальмонта, мы обнаружили, что данное поле является особенно значимым в поэтическом языке «стихийного гения» и является ключом к пониманию идиостиля поэта с «воздушной» и «ветреною» душой. Стихия – одно из ключевых явлений в творческом мире К. Бальмонта. «Огонь, Вода, Земля и Воздух – четыре царственные стихии, с которыми неизменно живет моя душа в радостном и тайном соприкосновении», – утверждал поэт [1, 7]. Образы, являющиеся репрезентантами анализируемого поля (воздух, ветер, вихрь, буря, душа, дух, воздушность), представляют собой неотъемлемую часть мира лирического героя, живущего в соотношении с мировыми стихиями. Воздух в бальмонтском понимании – это сакральное пространство, отвечающее за духовную жизнь человека, а ветер в нем – посредник между землей и небесами, к которым устремлена «свободная», «неверная» душа лирического героя, подвижная и не знающая покоя («Воздушная стихия предстает формой бытия, соединяющей земное и неземное, надмирное пространство, а ветер выступает вестником и проявлением, осуществлением этого бытия», – пишет Т. С. Петрова [8, 26]).

В связи с этим особого внимания заслуживает лексема *безветрие*, анализ которой позволяет углубить представление о СП *стихия воздуха* и о диалектике его мифопоэтической семантики на протяжении творческого пути поэта (вопросы формирования этого лексико-семантического поля (ЛСП) в ранней лирике К. Д. Бальмонта нашли отражение в ранее опубликованной нами работе [9, 109–122]).

Материал и методика исследований. В работе был использован комплекс теоретических и практических методов исследования, в том числе сплошной выборки и контекстуального анализа стихотворений из книг К. Бальмонта «Гишина», «Горящие здания», «Будем как Солнце», «Светослужение».

Результаты исследований и их обсуждение. Экспрессема *безветрие* деривационно связана с семантическим полем *стихия воздуха*, так как образована приставочно-суффиксальным способом от слова *ветер* – важнейшей экспрессемы в парадигме репрезентантов воздушной стихии.

Впервые репрезентант *безветрие* использован К. Бальмонтом в книге «Гишина» (1898):

За гранью отдаленную
Бесчисленных светил,
За этой возмущенною
Толпой живых могил
Есть *ясное Безветрие*
Без плачущего я.
Есть *светлое Безветрие*
Без жажды бытия [1, 134].

Уже здесь можно наблюдать противоположную образу *ветра* семантику: отсутствие движения (*безветрие* – это статичное пространство), отсутствие звучания (эпитет «без плачущего» с предлогом *без*), связь с образом высоты (тогда как для дихотомичного образа ветра характерно противопоставление верха и низа, высоты и глубины), отсутствие семантики стремления, желания, беспокойства, что подчеркивается предлогом *без* («без жажды бытия», «без плачущего я»). Однако объединяет данные экспрессемы семантика света, отражающаяся в эпитетах *ясное* и *светлое*, которые характерны для всего ЛСП *воздушная стихия* («Нетленным светом нежности / Там все озарено, / Там счастье Безбрежности, / Где слито все в одно» [1, 135]). Мир *безветрия* – это «сны блаженные / В прозрачной мгле мечты», «виденья Красоты». Именно поэтому, переживая «разлуку с Красотой», лирический герой-поэт видит в мире *безветрия* «святую родину» своей души.

В книге «Горящие здания» (1900) находим целый раздел под названием «Безветрие», хотя сама экспрессема в стихотворениях, объединенных данным названием, отсутствует. В то же время в них отражается связанная с образом *безветрия* семантика, которая была отмечена ранее: тишины и покоя, сна, отсутствия желаний и устремлений («Одиночество! Мир тебе! Море, покой, тишина!», «Свободном от всяких желаний», «В лучистом застыл он покое», «К нему не притронутся бури, Его не коснутся печали, / Ему не знакома борьба», «Вкруг тебя безнадежная тишь», «Эти прошлые бури погружаются в сон», «Тихо в царстве покоя»). Строки «Он остров, забытый ветрами, Среди успокоенных вод» прямо отражают противопоставление *ветра* и *безветрия*.

Мифопоэтический смысл заглавной лексемы *безветрие* развивается в этом цикле в направлении, обозначенном эпитафиями. Семантика потустороннего покоя, содержащая

ся в строках Случевского («В тихом безветрии / Светлых пространств»), соотносится с динамичным образом движения, заданным первым эпитафием: «Тогда-то наслаждается человек, проходя среди звезд» (Люис де Гранада) [1, 302].

«Запредельная жизнь Красоты», к которой изначально устремлена душа поэта, достигается преодолением смертного сна (погружения на дно, в «безнадёжную тишь») – движением ввысь, в безграничную лазурь божественного инобытия:

Мгновенье Красоты
Бездонно по значенью,
В нем высшее, чем ты,
Служи предназначенью!
Взойди на высоту,
Побудь как луч заката,
Уйди за ту черту,
Откуда нет возврата! (Вершины [1, 308]).

Таким образом, заглавная позиция экспрессемы *безветрие* особенно значима, поскольку обуславливает объединение в ней и прежних, и новых аспектов сложной и емкой поэтической семантики, соотношение характеристик «родины святой» и свойств человеческой души, взыскующей Бога и устремленной к Нему.

В стихотворении «Безветрие» из книги «Будем как Солнце» (1903) заглавное слово отражает инобытие, свободное от всего, что присуще земному человеческому существованию. Связь со словом *пространство* отсылает к экспрессеме *воздух*, что поддерживается эпитетом *воздушно*. В строке «В них все хрустально-призрачно, воздушно и мертво» [1, 340] отражается связь воздушной стихии с мотивом смерти, умирания, перехода души в иной мир (ср. «Вольно, воздушно и мертво...» [2, 221] из книги «Птицы в воздухе»). В последнем четверостишии субъект выражен романтическим обобщенным местоимением *те*, которые «...Об этих странах помнили, всегда лишь их любя, / Оттуда в мир пришедшие, туда вернуться снова, / Чтоб в царствии Безветрия навек забыть себя» [1, 340]. Подобный контекст отсылает нас к стихотворению «Мировая паутина» из книги «Птицы в воздухе» [2, 206], в котором речь идет о душах людей, живущих в соотношении с воздушной стихией в ее постоянном, вечном стремлении, кружении от земли к небесам и обратно. Таким образом, знаковый для символистов мотив возвращения получает в мифопоэтическом строе экспрессемы *безветрие* свое отражение.

Знаменательно, что в завершающей творчество К. Бальмонта книге «Светослужение» (1937) репрезентация экспрессемы *безветрие* обнаруживает акцент на духовном состоянии человека.

Стихотворение «Безветрие души» [3, 76] стоит предпоследним в книге и является важной завершающей вехой в представлении духовных поисков поэта. В нем отражается состояние лирического героя на заключительном этапе его творческого пути. «“Воздух поэта” – это в первую очередь жизнь Духа», – отмечают П. В. Куприяновский и Н. А. Молчанова [5, 348]. Функционирование семантического поля *стихия воздуха* особенно значимо в этом контексте.

Уже в названии стихотворения появляются два активных и важнейших репрезентанта ЛСП *воздушная стихия*: *ветер* (корень слова «безветрие») и *душа*. Ранее нами было установлено, что экспрессема *душа* является неотъемлемой частью семантического поля

воздушная стихия, так как обладает свойственными для нее характеристиками, такими как свобода, изменчивость, непостоянство, выраженность в звучании, неподвластность ничему. На всем пространстве лирики К. Бальмонта мы обнаружили непосредственную связь экспрессемы *душа* с экспрессемами *ветер*, *вихрь*, *буря*. Проследим, какие характеристики преобладают у экспрессемы *душа* в данном контексте.

Название отражает свойство души, противоположное отмеченным в предыдущих книгах поэта. Если раньше у К. Бальмонта постоянными эпитетами к слову *душа* были *ветренная*, *свободная*, *вольная*, *неверная* с общей семантикой беспокойства, непостоянства (что поддерживалось сравнениями «как вихрь», «как ускользящий фрегат»), то здесь метафора *безветрие души* передает противоположное состояние, выраженное в дальнейшем контексте эпитетом *спокойная*. Приставка *без-* появляется в эпитетах, соотносенных с образом безветрия души: в оксюморе «*беззвучный свет Безветрия души*» и в эпитете «*безгранное Безветрие души*»:

Уж близко полночь, как всегда державна,
В созвездьях вышних, в голубой глуши,
Весы установились полноправно,
Беззвучный свет Безветрия души.
Те факелы священнодействий мрака
Гласят к часам: «Ночное соверши!»
И в сердце дышит сонный запах мака,
Безгранное Безветрие души [3, 76].

В выделенном оксюморе содержатся две важнейшие характеристики воздушной стихии (в том числе и души): свет и способность рождать звуки (непосредственная связь с экспрессемой *музыка*), причем приставка *без-* отражает отсутствие второго концептуального признака. В эпитете *безгранная* также содержится сущностная характеристика всей воздушной стихии – ее безграничность, бесконечность, что поддерживается перифразой «великое пространство», «бескрайность круговая». Подобная семантика в данном контексте поддерживается и метафорой «всеобъем Безветрия души», отражающей библейские коннотации:

Черты обрывов вдохновенно-четки,
Вот вырезы углов горят в тиши.
Молитвенны мечты, спокойно-кротки,
О, *всеобъем Безветрия души* [3, 76].

В Новом Завете говорится о том, что «Дух дышит, где хочет, и голос его слышишь, а не знаешь, откуда приходит и куда уходит: так бывает со всякими, рожденными от Духа» [10, 377]. Данный образ особенно значим для лирического героя, что подчеркивается усиленной частицей «как», междометием «о», метафорой «восторг Безветрия души», оксюмоном «беззвучный свет Безветрия души», эпитетом «безгранное», а также лексическим повтором: метафора «Безветрие души» повторяется в тексте семь раз («...И началось *Безветрие души*», «Затем, что дух с твореньем неразлучен, / И есть восторг *Безветрия души*», «Я чувствую *душой* своей *спокойной*, / Как *хорошо Безветрие души*», «Молитвенны мечты, спокойно-кротки, О, *всеобъем Безветрия души*», «Пришел предел трудов дневных пробегу, Чуть *дышит зов Безветрия души*», «Весы установились полноправно, *Беззвучный свет Безветрия души*», «*И в сердце дышит сонный запах мака*, / *Безгранное Безветрие души*»).

Известно, что число «семь» обладает особым символическим характером и в христианстве в целом, и в православии в частности. Чаще всего это число появляется в Откровении Иоанна Богослова, в Апокалипсисе (семь печатей в книге жизни, семь ангелов вострубили в откровении, семь чаш с язвами, семь церквей). И образ *безветрия* появляется там же: «И после сего видел я четырех ангелов, стоящих на четырех углах земли, держащих четыре ветра земли, чтобы не дул ветер ни на землю, ни на море, ни на какое дерево» [10, 1012]. В толковании Андрея Кесарийского находим: «*Удержание ветров* служит свидетельством разрушения подчинения твари и неотвратимости зла, так как все растущее на земле растет и питается ветрами; при помощи их плавают и на море» [4, 7]. То есть удержание ветров необходимо для осуществления перехода от земной жизни к жизни новой, вечной, который осуществляется разрешением седьмой печати. «И когда Он снял седьмую печать, сделалось безмолвие на небе, как бы на полчаса» [10, 1015], – читаем мы в Откровении. Библейский образ безмолвия Андрей Кесарийский толкует как «благочиние, благоговение и незнание ангелами времени второго пришествия» [4, 8]. Без сомнения, в бальмонтском стихотворении данный образ мотивирует контекстуальные приращения в семантике экспрессы *безветрие*.

Таким образом, становится очевидным и объяснимым обращение К. Бальмонта к библейским мотивам. Испытание земли, а соответственно и души лирического героя, Божественным огнем можно наблюдать в первой строфе:

Пришел пожар, великий и шумящий,
Горели и лачуги и дворцы,
Горел и падал с домом дом горящий,
Огонь сжигал, бежал во все концы [3, 76].

«Образ Божественного Огня передает нравственное равнодушие Бога, его реакцию на зло и грех в человеческом мире. Божественный Огонь различает добро и зло: он выжигает грех, но не опасен для праведников», – отмечает А. Охочимский [7, 5]. И тогда становится понятным, кто же те «Верные», что смотрели на пожар и потоп «с высоты скалы»:

Но Верные, объаты златоблеском,
Смотрели молча с высоты скалы [3, 76].

Образ Седьмиграда связан с мифологемой сотворения мира:

И рухнул Седьмиград, известный всем.
То созидање, что стократный зодчий
На неприступных возводил холмах,
Совсем истлело, – пламя стало кротче,
Обугленный дымился только прах.

Океан, «что в семь столетий раз встает один», соотносится с мифом о великом потопе, что поддерживается перифразой «стократный зодчий», отсылающей к образу Бога:

Пришел прилив великий Океана,
Что в семь столетий раз встает один,
Вода пошла из гулкового тумана,
Восстал из бездны весь объем пучин.

Бальмонт ремифологизирует, во-первых, библейские мифы о божественном происхождении мира, о великом потопе, очистительной силе огня и седьмой печати Апокалипсиса, результатом чего становится умиротворение «Безветрия души», во-вторых, свои традиционные макросимволы стихий земли, воздуха, воды и земли. Проходя через призму поэтического восприятия, данные мотивы и символы отражают эволюцию души лирического героя. Три строфы стихотворения соответствуют трем проявлениям стихий по отношению к Земле и, в то же время, трем этапам преобразования души героя: бури, пожары, потоп как проявление стихий приносят с собой затишье и умиротворение, «Безветрие души», – то же происходит и в душе лирического героя.

По справедливому замечанию М. В. Марьевой, «именно единство стихотворений <...> и динамизм образной структуры в стиле К. Бальмонта способствуют развитию полисемантизма слов» [6, 181].

Резюме. Таким образом, экспрессема *безветрие* может отражать и отсутствие ветра, и проявление воздушной духовной энергии в экзистенциальной сущности как свойства междубытия, как предвестника перехода в иной мир, умирания, что можно проследить в стихотворениях «Безветрие» и «Влияние луны». В них безветрие – это иное бытие, свободное от всего, что присуще земному человеческому существованию. Однако же это бытие не является и божественным миром, так как там «все воздушно и мертво», там нет ни жизни, «ни радуги, ни звездного убранства». Во всех трех стихотворениях присутствуют образы вечера, полночи, ночлега, сна, мрака, типичные для символистской поэтики и отражающие переходное состояние между жизнью земной и жизнью небесной.

К. Д. Бальмонт, глядясь в зеркало Вселенной, ее мифов и сюжетов, не просто создает в который раз образ души лирического героя – в этом контексте он его переосмысливает, а некоторые сущностные характеристики воздушной стихии становятся антонимичными проявлявшимся ранее. Метафора *безветрие души*, входя в состав СП *воздушная стихия*, дополняет и усложняет картину мира, отраженную в лирике К. Бальмонта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальмонт К. Д. Собр. соч. : в 7 т. Т. 1. – М. : Книговек, 2010. – 504 с.
2. Бальмонт К. Д. Собр. соч. : в 7 т. Т. 3. – М. : Книговек, 2010. – 528 с.
3. Бальмонт К. Д. Светослужение. Стихотворения. – Воронеж : ФГУП ИПФ «Воронеж», 2005. – 85 с.
4. Кесарийский Андрей. Толкование на Апокалипсис [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://azbyka.ru/otechnik/?Andrej_Kesarijskij/tolkovanie_na_apokalipsis=7.
5. Куприяновский П. В., Молчанова Н. А. Поэт Константин Бальмонт. Биография. Творчество. Судьба. – Иваново : Изд-во «Иваново», 2001. – 469 с.
6. Марьева М. В. Книга К. Д. Бальмонта «Будем как Солнце». Эклектика, ставшая гармонией. – Иваново : Издатель Епишева О. В., 2008. – 280 с.
7. Охоцимский А. Образ-парадигма Божественного Огня в Библии и в христианской традиции [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://hierotopy.ru/contents/ImageParadigmFire_AndrewSimsky_RusEng_2013_02_16.pdf.
8. Петрова Т. С. Макросимвол *ветер* в книге К. Д. Бальмонта «Будем как Солнце» // Солнечная пряха : научно-попул. и литер.-худож. альманах / под общ. ред. И. Ю. Добродеевой. Вып. 4. – Иваново ; Шуя : Издатель Епишева О. В., 2010. – С. 19–26.
9. Преображенская А. А. Истоки формирования ЛСП *воздушная стихия* в поэтическом языке К. Д. Бальмонта («Под северным небом», «В Безбрежности», «Тишина») // Космос Бальмонта: миры и люди : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Шуя ; М., 2014. – С. 109–122.
10. Святое Евангелие и книги Нового Завета. – М. : Международный издательский центр православной литературы, 1995. – 1059 с.

УДК 811.161.1'37

К ПРОБЛЕМЕ АБСОЛЮТНЫХ АГНОНИМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА*

THE CASE STUDY OF ABSOLUTE AGNONYMS IN RUSSIAN

Э. В. Фомин

E. V. Fomin

*БОУ ВПО «Чувашский государственный институт культуры и искусств»
Минкультуры Чувашии, г. Чебоксары*

Аннотация. Работа посвящена изучению слов русского языка с неуверенным толкованием – абсолютных агнонимов, которые в свое время нашли лексикографическое отражение в словаре В. И. Даля. Автором статьи главным образом рассматриваются слова, распространенные в урало-поволжском региолекте русского языка. Как правило, абсолютные агнонимы являются результатом заимствований, и при их семантизации необходимо обращаться к контактологическому материалу. Семантизация абсолютных агнонимов, приведенная в настоящем исследовании, происходит на собственно русском, тюркском и финно-угорском языковом материале.

Abstract. The work is dedicated to the words of the Russian language with an uncertain definition that were presented in the dictionary by V.I. Dal. The author mainly deals with the words of the Volga-Ural region. Absolute agnonyms are often the result of borrowings, and under the semantization it is necessary to turn to contactology material. In the present study the semantization of agnonyms of the Russian language relies on the Russian, Turkic and Finno-Ugric material.

Ключевые слова: абсолютные агнонимы, семантизация, русский язык, языковые контакты.

Keywords: absolute agnonyms, semantization, the Russian language, language contacts.

Актуальность исследуемой проблемы. Абсолютные агнонимы – слова и словосочетания с неизвестным значением. Наличие такого рода единиц в языках с высоким уровнем научного описания представляется невозможным, однако явление абсолютной агнонимии, как показывают наблюдения, присуще многим из них.

В чувашском языкознании проблема абсолютных агнонимов так или иначе уже стала объектом научных изысканий (см. работы А. М. Ивановой и Э. В. Фомина). В ходе семантизации проблемной лексики чувашского языка рабочая группа обратила внимание на наличие абсолютных агнонимов и в русском языке, в частности обнаружилось, что значительное их число содержится в словаре великорусского языка В. И. Даля, например:

бузивок? новорос. ‘годовалый теленок?’ **Бузник?** новорос. ‘годовалый валух, клadenый баран’ [2, т. 1, 238];

водла? тверс. ‘важность’. *Водлый* ‘важный’. *Водлужь?* ср. (*вдоль?*) арханг. ‘место в теле, в мясе, где много сухожилия’; ‘суковатое и свилеватое место в дереве’ (сомнительно) [2, т. 1, 379];

музыка? тверс.-осташ. ‘материя, гной’ [2, т. 2, 597];

спидон? костр. ‘род пирога’ [2, т. 4, 486].

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-04-00045)

Настоящая работа посвящена семантизации абсолютных агнонимов русского языка на урало-поволжском материале. Исследование зачинает этимолого-семантическое изучение абсолютных агнонимов, бытующих в русском языке.

Материал и методика исследований. Теория агнонимов в отечественной лингвистике, делающая упор на функциональной составляющей проблемы, была заложена на материале русского языка трудами В. В. и А. В. Морковкиных [4]. Между тем существуют абсолютные агнонимы, исследование которых должно проводиться преимущественно в этимологическом и семантическом аспектах. В обозначенном ключе прежде всего развивается чувашская теория агнонимов.

Чаще всего семантизация абсолютных агнонимов сопровождается проведением исследований методами ближней этимологии, т. е. достаточным признается обнаружение осознаваемых фонетических и семантических аналогий в контактирующих языках (при этом нелишним представляется наличие дополнительных подтверждений объективности формулируемых выводов).

Результаты исследований и их обсуждение. Абсолютные агнонимы русского языка, еще в XIX в. имевшие распространение в поволжско-уральском регионе, являются единицами собственно русского, тюркского и финно-угорского происхождения.

Абсолютные агнонимы собственно русского происхождения.

Бонда? симб. ‘звонок на шее скота, ботало’ [2, т. 1, 201].

Настоящее слово оноματοпоэтического происхождения, состоит из двух частей – *бон* и *да*, последовательно имитирующих звуки, возникающие при касании языка нашейного колокола стенки. В принципе слово является парным, ср. с аналогичными образованиями *диль-дон*, *бим-бом*, при этом в данном случае бондой уже называется сама вещь, а не издаваемые ею звуки.

Сапсим? оренб.-челяб. ‘неуклюжий, неповоротливый человек’ [2, т. 4, 227]. То же значение приводится в областном словаре русского языка 1852 г. [5, 197].

Вероятнее всего, *сапсим* следует возвести к русскому *совсем*, искаженному на татарской почве. При этом тюркскими словарями *сапсим* не фиксируется.

Чувильн(к?)а волж. ‘птичка, пташка; печенье *жаворонки* (обрядовое печенье ко дню памяти сорока севастьянских мучеников в виде птичек – Э. Ф.), на 40 мучеников; глиняная уточка, свистулька’ [2, т. 4, 1008].

Из двух альтернативных форм В. И. Даля правильным следует признать вариант *чувилька*. Это слово собственно русского происхождения (от звукоподражания чириканью птиц). Аналогии можно обнаружить и в других языках, например, в чувашском: *чѣвѣл* [чѣв’ѣл’] – звуки, издаваемые птицами [1, т. 15, 279]. Допустимая в чувашском языке форма, не зафиксированная словарями, – *чѣвѣлке* (уменьшительно-ласкательное от *чѣвѣл*), означающая качество «постоянно щебетать» в отношении птенцов или небольших птиц, например, ласточек и стрижей, а также детей.

Косора? вят. ‘пни в воде?’ ‘рычаг, которым их вытаскивают?’ [2, т. 2, 285].

Безусловно, у В. И. Даля описка вместо *кокора* ‘пень, лежащий на дне реки’ [5, 86].

Этимология слова *кокора* неизвестна. С одной стороны, оно может быть тюркским заимствованием, ср.: чув. *кукър* / *кокър* / *куккър* / *коккър* ‘кривой; кривизна; угол (в избе); поворот, излучина (реки и т. п.)’; тоб., кирг., кр.-тат. *кыңыр* ‘косой, кривой, согнутый’; тат. *кыңгыр* ‘косой; несправедливый’; уйг. *көкрү* ‘косой, кривой; негодный’. МарГ. *кагыр*, марЛ. *кадыр* ‘кривой; кривизна; изгиб’, удм. *кокрырес* ‘согнутый, изогнутый’ < тюрк. [11, т. 1, 303]. Вместе с тем не исключено его славянское происхождение: *кокора*, *кокорь*, *кокорыга* ‘кривое дерево, ствол дерева с сучьями, принесенный течением реки’, *ко-*

користый ‘упрямый, своенравный’, серб.-цслав. *кокоравь* ‘crispus’, болг. *кокорко* ‘щеголь, фронт’, сербохорв. *кокорав* ‘хохлатый, растрепанный, косматый’, словен. *kokora* ‘пучок волос, локон’, польск. *kokora* ‘кривое дерево, дуга’ и др. [10, т. 2, 282–283].

Абсолютные агнонимы тюркского происхождения, бытующие в русском языке, очень часто этимологически сложно возвести к какому-либо конкретному источнику, ибо тюркские языки очень близки между собой. Не случайно в дооктябрьские времена в русской научной литературе определения «тюркский» и «татарский» функционировали как абсолютные синонимы.

На общем тюркском однообразном фоне благодаря своей фонетической неповторимости выделяются лишь чувашизмы.

В словаре В. И. Даля содержится ряд абсолютных агнонимов, имеющих отношение к чувашскому языку.

Сиуган оренб. из чув. ‘холод, стужа, стыль, стыдь, мороз’ [2, т. 4, 319].

Это слово отдаленно напоминает чувашское, но прямых аналогий в нем не обнаруживается. По-видимому, *сиуган* представляет собой двухчастное сложное слово: в нем не выдержано требование закона сингармонизма, согласно которому в слове должны содержаться гласные одного ряда; здесь же сочетаются переднеязычное *и* и заднеязычные *у* и *а*. Ко всему прочему, в чувашском языке сильно развит синтаксический способ деривации, когда предметы, явления, действия называются не новым производным словом, а определенным словосочетанием.

Итак, первый компонент в слове *сиуган* – *сиу* – можно возвести к чувашскому *сивё* ‘холод; холодный; холодно’, второй компонент – *ган* – скорее должен быть постоянным причастием на *-ан*, логически и фонетически возможно предположить, что этим компонентом может быть *тухан* ‘зачинающий(ся)’: *сивё тухан* ‘зачинающий(ся) холод’.

В чувашском языке развита причастная номинация, ср.: *автан* ‘петух’, букв. ‘кукарекающий’; *сёмрен* ‘стрела’, букв. ‘разрушающий’; *вёренекен* ‘ученик’, букв. ‘обучающийся’. В чувашском языческом пантеоне также частотны названия в форме постоянного причастия на *-ан (-ен)*, например: *перекет тытан* ‘сбережение держащий’ [1, т. 9, 167]; *турá алакне усан* ‘дверь бога открывающий’ [1, т. 14, 157]; *ял тытан ырй* ‘заведующее деревянной божество’ [1, т. 4, 177].

То, что *сиуган* – сложносоставное слово, не вызывает возражений. Бесспорно видеть в его первом компоненте чувашское *сив(ё)* ‘холод; холодный; холодно’. Второй компонент на *-ган* пока еще нуждается в этимологизации.

Черяж? казан. ‘небольшая кадочка’ [2, т. 4, 987].

Данное слово представляет искаженную форму чувашского *чёрес* ‘чиряс; посуда из выдолбленного ствола (преимущественно липы, редко осины)’ [1, т. 15, 287]. М. Фасмер русское *чиряс* ‘кувшин с носиком для пива’ возводит к чувашскому *tšéres* (т. е. *чёрес* [чър’эс]) ‘долбленный бочонок’ [10, т. 4, 366].

Звукопереход *с > ш*, наблюдаемый в *чиряс* ~ *черяж*, присущ чувашским заимствованиям в марийском языке и не допускает исключений. Поэтому можно предположить, что *черяж* – историзм чувашского происхождения в казанском региолекте русского языка, отмеченный марийским посредством.

В иных случаях, когда в поволжском региолекте русского языка выделяются маргинальные тюркизмы нечувашского типа, более вероятным представляется говорить именно о татаризмах.

Карино? вят. ‘очень много, пропасть, множество’ [2, т. 2, 149]. То же толкование дается в областном словаре русского языка 1852 г. [5, 80].

Слово это произошло от названия большого татарского села Карино в современном Слободском районе Кировской области. Селение Карино с конца XV в. являлось центром Каринского татарского стана. Каринские князья держали в повиновении удмуртов и бесермян (согласно документам того времени, *човашей*) и совершали набеги на вятичей. Этимологически *Карино* восходит к имени родоначальника династии каринских арских князей *Кара-бек*, он же *Шайх-Мансур* [12]. Первоначальное собственно татарское название селения – *Нукрат* (< тат. *Нократ* ‘Вятка’), ср. с удм. *Карагурт* букв. ‘селение Кара(-бека)’.

Происхождение *карино* не вызывает сомнений, однако его семантическое развитие пока еще не нашло объяснений.

Леклек? ‘белая цапля, чапура, *Ardea alba*’ [2, т. 2, 402].

В. И. Даль отмечает знаком вопроса саму лемму. Можно предположить, что сомнение вызывает не фонетический облик слова, как это было в предыдущих случаях, а само его существование в русском языке. С другой стороны, несуществующее слово не может сопровождаться уверенным толкованием.

Как бы то ни было, *леклек* является татаризмом, ср.: тат. *ләкләк* ‘аист’ [9, т. 1, 718]. Значения татарского и русского слов коррелятивно взаимосвязаны.

Маскал? казан. ‘насмешник’ [2, т. 2, 491].

Слово является арабизмом, опосредованным татарским языком: тат. *мыскыл* ‘насмешка; шутка’, см. также чув. *майшкъл* ‘насмешка, издевательство’; мар. *мыскылаш* ‘издеваться, насмехаться; изнасиловать’; мордЭ. *музголямс* ‘насмехаться’; удм. *мыскыл карыны* ‘насмехаться’ [11, т. 1, 352]. Кроме того, в татарских диалектах зафиксированы фонетически более близкие формы: *маскар*, *маскар* ‘шутка, забава’ [8, 469]. Звукопереход *p ~ л* мог произойти уже на русской языковой основе.

Сатовка? оренб. ‘меновая киргизская торговля’. *Сатоха* кавк. ‘торжок, на который приезжают горцы’ [2, т. 4, 229].

Слово общетюркского происхождения [11, т. 2, 67–68]. В тат. *сату* ‘торговля, продажа’; чувашском *суту / сутӑв* ‘тж’. В данном случае отмечается звукосоответствие *в* (оренб.) ~ *х* (кавк.) через оглушение *в > ф* и уподобление *к ~ х* на русской основе, т. е. *сатовка – сатохка – сатоха*. Слово в русском употреблении обросло суффиксом *-ка*.

Танак, танык, таныка перм. (тат.?) ‘дока, мастер, знаток,мышленный делец’ [2, т. 4, 642].

В татарском языке *танык* – свидетель [9, т. 2, 312], ср. также: *таныклы* ‘знаменитый, известный’; *таныксыз* ‘неузнаваемый’ [8, 605], где *-лы, -сыз* – аффиксы наличия и отсутствия чего-либо, за исключением которых под *танык* следует подразумевать знаменитость, известность, узнаваемость. Семантика *танак, танык(а)* ‘свидетель’ в пермской фиксации представляет результат развития на русской основе татарского *танык*.

Абсолютные агнонимы финно-угорского происхождения.

Кочомка морд.? ‘ломоть, краюха хлеба’ [2, т. 2, 295].

В данном случае замечание лексикографов относится к этимологической части словарной статьи, проверить которое в настоящее время не представляется сложным: рус. *кочомка* ≤ мордЭ. *кочом* ‘краюха’ [7, 235]; мордМ. *кочам* ‘краюха’ [6, 194].

Лымарь перм. ‘рослый, высокий и видный человек’? *Лым* ниж.-макар. ‘процент, лихва, рост, накоп, ростовые деньги’ [2, т. 2, 456].

Слово имеет следы удмуртского происхождения. По С. А. Максимова, у глазовских удмуртов есть выражение *лым ужен узырмыны* ‘разбогатеть дневной работой’, где *лым* восходит к древнеудмуртскому *лун* ‘день’, для ср.: др.-перм. *лун* ‘день; юг’, *лунвыв* ‘юг; южный’, *луна* ‘днем’; совр. удм. *нунал* < *лунал* ‘день’ [3, 163].

Можно предположить следующий путь развития слова: удмуртизм *лым* (< лун) 'день' в русском контексте начал означать ростовые деньги по аналогии с весенним удлинением долготы дня; *лымарь* 'большой высокорослый человек' возникло на основе ноообретенного значения *лым* путем словопроизводства посредством суффикса деятеля *-арь*.

Пакан? перм. 'растение борец', см. 'лютик' [2, т. 3, 12].

Основой пермского *пакан* является удмуртское слово, содержащее такой компонент, как *бака* 'лягушка' (в свою очередь являющийся татарским заимствованием), ср.: *бакакуар* 'мать-и-мачеха' (в татарском языке лютик – *казаяк*, букв. 'гусиные лапки').

Лютики – одно- и многолетние растения с едким и иногда ядовитым соком, произрастающие на берегу прудов, озер и рек. Латинское название – *Ranunculus* < *rana* 'лягушка' (по географии произрастания в воде или рядом с ней, подобно лягушкам).

Резюме. Абсолютные агнонимы, обнаруженные в словаре великорусского языка В. И. Даля, являются новой сферой семантико-этимологических исследований русской лексики. В настоящей работе нашла отражение лишь небольшая часть абсолютных агнонимов, паспортизированных Урало-Поволжьем. Рассмотренные слова нередко представляют причудливое смешение разноязычного материала. Возможно, многие зафиксированные в словаре лексические единицы не более чем результат идиолектных макаронических употреблений. Тем интересней их исследование, поскольку в итоге могут быть изучены межъязыковые переходные состояния слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ашмарин Н. И.* Чăваш сăмахĕсен кĕнеки (Словарь чувашского языка) : в 17 т. – Казань ; Чебоксары, 1928–1950.
2. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. – М. : АСТ ; Астрель, 2004.
3. *Лыткин В. И., Гуляев Е. С.* Краткий этимологический словарь коми языка. – Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 1999. – 430 с.
4. *Морковкин В. В., Морковкина А. В.* Русские агнонимы. – М. : Астра семь ; Русские словари, 1997. – 414 с.
5. *Опыт областного великорусского словаря*, изданный вторым отделением Императорской академии наук. – СПб. : Тип. Императ. акад. наук, 1852. – 256 с.
6. *Русско-мокшанский словарь*: 34000 слов / Морд. гос. ун-т им. Н. П. Огарева. – Саранск : Красный Октябрь, 2012. – 556 с.
7. *Русско-эрзянский словарь*: около 30000 слов / Морд. гос. ун-т им. Н. П. Огарева. – Саранск : Красный Октябрь, 2012. – 623 с.
8. *Татар теленең зур диалектологик сүзлеге* (Большой диалектологический словарь татарского языка). – Казан : Татарстан китап нәшрияты, 2009. – 839 б.
9. *Татарча-русча сүзлек* (Татарско-русский словарь) : 2 томда. – Казан : Мәгариф, 2007.
10. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка : в 4-х т. – 3-е изд., стереотип. – СПб. : Азбука, 1996.
11. *Федотов М. Р.* Этимологический словарь чувашского языка : в 2-х т. – Чебоксары : Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук, 1996.
12. *Чураков В. С.* Влияние политики Великих князей Московских в отношении Каринских арских князей на формирование этнической территории удмуртов // Иднакар. – 2007. – № 2. – С. 74–78.

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ:

арханг. – архангельское; болг. – болгарский язык; волж. – волжское; вят. – вятское; др.-перм. – древнепермский язык; кавк. – кавказское; казан. – казанское; кирг. – киргизский язык; костр. – костромское; кр.-тат. – крымско-татарский язык; мар. – марийский язык; марГ. – горномарийское наречие марийского языка; марЛ. – лугомарийское наречие марийского языка; морд. – мордовские языки; мордМ. – мокша-мордовский язык; мордЭ. – эрзя-мордовский язык; ниж.-макар. – слово Макарьевского уезда Нижегородской губернии; новорос. – новороссийское; оренб. – оренбургское; оренб.-челяб. – оренбургско-челябинское; перм. – пермское; польск. – польский язык; рус. – русское; серб.-цслав. – язык церковнославянских памятников сербского извода; сербохорв. – сербохорватский язык; симб. – симбирское; словен. – словенский язык; тат. – татарский язык; тверс. – тверское; тверс.-осташ. – слово Осташковского уезда Тверской губернии; тоб. – говор тобольских татар; тюрк. – тюркские языки; удм. – удмуртский язык; уйг. – уйгурский язык; чув. – чувашский язык.

УДК 81'373:811.111

**ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР
В ГЛАГОЛЬНОЙ СИСТЕМЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

EXTRALINGUISTIC FACTOR IN GERMAN VERBAL SYSTEM

Н. В. Шимон

N. V. Shimon

*ГБОУ ВО «Московской области «Международный университет
природы, общества и человека “Дубна”», г. Дубна*

Аннотация. Предметом исследования является глагольная система немецкого языка с точки зрения экстралингвистики. Рассматривается влияние экстралингвистического фактора на развитие глагольной системы. Как мы считаем, экстралингвистический фактор не оказал влияния на флексии исследуемого языка. Немецкий язык сохранил их как в словообразовании, так и в спряжении глагола. Во многих случаях процесс сохранения или изменения флексий связан с коллективным поведением подсистем, образующих систему. Практическая значимость работы состоит в том, что данное исследование может быть использовано в практике вузовского преподавания языков: в курсе общего языкознания, в процессе усовершенствования лексикографической практики, при чтении спецкурсов и спецсеминаров, при написании курсовых и дипломных работ студентами факультетов иностранных языков.

Abstract. The research scope is the German verbal system from the point of view of an extralinguistic factor. The author considers the influence of an extralinguistic factor on the development of a verbal system. According to the author, the extralinguistic factor had a great influence on the inflections of the studied language. The German language preserves these inflections both in word formation, and in conjugation of verbs. In many instances the process of preservation or change of inflections is associated with collective behaviour of subsystems forming the system. The practical implications of the research work consist in its being useful in the practice of teaching languages in institutions of higher education: in the course of General Linguistics, for the improvement of lexicographic skills, when giving special courses and in special seminars, when working on course and degree works by students of faculties of foreign languages.

Ключевые слова: *глагольная система, грамматическая категория, экстралингвистический фактор, интралингвистический фактор, флексии.*

Keywords: *verbal system, grammatical category, extralinguistic factor, intralinguistic factor, inflections.*

Актуальность исследуемой проблемы. В эпоху развития глобальных взаимоотношений проявляется необходимость в экономном выражении человеческой мысли. Аналитизм в грамматике и лексике изучается и в XXI веке. Проблемы, поднятые отечественными лингвистами четыре десятилетия назад, не только не потеряли своей актуальности в XXI веке, но и получили всестороннее развитие. Из недавних значительных работ можно назвать монографию И. В. Шапошниковой «Аналитизм германских языков в истори-

ко-типологическом, когнитивном и прагматическом аспектах» (2005 г.). Сборник статей «Аналитизм в языках различных типов», изданный Российской академией наук (вып. II, 2006 г.), содержит статьи по проблемам развития аналитизма в языках разных типов: русском, германских, кельтских, финском, ингушском, тибетском и тайских. Актуальным является изучение аналитизма на разных уровнях языковой системы, «экономного» и быстрого употребления речи. Особенно это касается глагольной системы языка, а также феноменов в области аналитического лексеобразования. Прежде всего нас интересует концепция устойчивости глагольной системы с точки зрения экстралингвистики.

Материал и методика исследований. Материалом исследования служат примеры последовательной выборки из художественной, научной литературы современных немецких, английских, русских авторов. Методами исследования являются метод, разработанный И.-Э. С. Рахманкуловой, учитывающий фразеологию глагола, метод трансформаций и метод языкового наблюдения.

Результаты исследований и их обсуждение. Само понятие «система» у разных лингвистов несет различную нагрузку. Так, например, В. З. Панфилов пишет: «Если под системой понимать совокупность взаимосвязанных элементов, каждый из которых обладает качественной определенностью, проявляющейся в его соотношениях с другими элементами, то оказывается, что в рамках структурного направления в языкознании язык по существу отождествляется со структурой, а понятие системы становится излишним» [5, 70]. М. И. Стеблин-Каменский отмечал, что «система почти превратилась в слово, лишенное лексического значения» [9, 12].

Понятие системы основано на взаимодействии четырех концептов: элемента, совокупности, функции и структуры. «Система есть структурированная совокупность элементов, объединенных некоторой общей функцией [3, 34]. Под функцией при этом понимается в общем смысле производство действия по назначению посредника действия; под элементом – некоторый включенный объект, выделяемый в качестве функциональной составной части включающего объекта (системы); под структурой – строение сложного объекта (системы), выявляемое в характере соотносительности его элементов» [2, 28]. «Грамматический строй объединяет закономерности построения высказываний из средств языка в процессе производства речи (говорения или письма) как воплощения мыслительной деятельности человека. Будучи организатором построения высказываний, а через них и речи в целом, грамматический строй является основой системности языка» [2, 53]. Процесс самоорганизации и упорядочения во многих случаях связан с поведением коллективных подсистем, которые образуют систему. Под упорядоченностью подразумевается прежде всего повторяемость адекватно-неадекватных отражений, действий, схем поведения, наконец, повторяемость результатов действий. Сначала возникает некий хаос, после этого с течением времени все упорядочивается и выстраивается в определенную систему. Так, глагольная система может претерпевать некие изменения либо не изменяться под влиянием, которое может быть как экстралингвистическим, так и интралингвистическим, либо изменяться в корне [7, 56].

В формировании системы в качестве научного факта роль хаоса установлена лишь недавно, однако если рассматривать историю культуры, то можно обнаружить, что представления о взаимосвязи порядка и хаоса находили свое отражение в различных картинах мира, характерных для многих эпох. Противопоставление внутренней лингвистики внешней принадлежит еще к Ф. де Соссюру. Он писал, что «обычаи нации отражаются на ее языке, а с другой стороны, в значительной мере именно язык формирует нацию». «Раз-

ве грамматический “организм” языка, – рассуждал Ф. де Соссюр, – не зависит сплошь и рядом от внешних факторов языкового изменения, подобно тому, как, например, изменения в организме растения происходят под воздействием внешних факторов: почвы, климата и т. д.» [8, 59]. Ф. де Соссюр считает, что «внутренним является все то, что видоизменяет систему» [8, 60]. Язык – это общественно обусловленная система словесных знаков, и поэтому его развитие, как мы считаем, зависит от развития общества. Язык никогда не существует вне общества. Е. Д. Поливанов пишет, что «социальные факторы могут ускорять или замедлять ход языковой эволюции, предопределять конечную цель языкового развития, но не могут изменять ее направление, «природу языковых процессов» [6, 100]. Внеязыковые социальные факторы, как правило, влияют на язык не прямо, а опосредованно, через носителя языка. Лингвисты считают, что «путей и способов, какими могут экономические (и политические) или вообще культурно-исторические явления воздействовать на языковую эволюцию, много, но в качестве основного момента здесь нужно указать на следующее: экономико-политические сдвиги видоизменяют контингент носителей (или так называемый социальный субстрат) данного языка или диалекта, а отсюда вытекает и видоизменение отправных точек его эволюции» [10, 8]. К экстралингвистическим факторам можно отнести объективные (экономические) и субъективные (языковая политика), а также самих носителей языка. Развитие изменения языковой системы не является постоянным, оно обусловлено в основном экстралингвистическими факторами. Эти факторы предопределяют темпы языковых изменений и могут быть различными: история народа, изменение круга носителей, уровень культуры, создание новой государственности, развитие науки, распространение просвещения, процесс урбанизации, миграция, национальный характер носителей языка, иноязычное влияние, географическое размещение. Можно сделать вывод, что на развитие языка влияют не только интралингвистические, но и экстралингвистические факторы. Внутреннее развитие языка связано с особенностями его системы, а внешнее влияет на развитие и на характер функционирования языка. Здесь уместно было бы рассмотреть теорию «нуля», выдвинутую Г. Ф. Майером. Все начинается с «нуля», это и есть то, с чего начинается система [11, 15]. Говоря об использовании понятия нуля в языкознании, мы подразумеваем «парадигматическую соотнесенность элементов в системе выражения некоторой категории – такую соотнесенность, что соответствующий формально усеченный элемент (форма с отрицательным элементом или нулем) несет функциональную нагрузку как противочлен неусеченного элемента (форма с положительным расширением)» [2, 62]. Если сравнивать немецкий язык, например, с английским, то в нем первыми «исходными» ступенями парадигматических рядов различных категорий являются грамматические формы, которые выделяют нулевой показатель. Нулевую морфему мы можем выделить в парадигме числа существительного, употребляя единственное число. Глагол изменяется по лицам, числам, временам и залогам; часто используется сослагательное наклонение. В немецком языке, в отличие от русского, всего четыре падежа: именительный, родительный, дательный и винительный. Есть два способа склонения имен прилагательных, и существует три грамматических рода: мужской, женский и средний.

Чтобы более детально рассмотреть, как изменялась глагольная система немецкого языка, необходимо обратиться к истории языка и посмотреть, как с точки зрения экстралингвистики он развивался. Немецкий язык – это аналитико-синтетический язык, относящийся к германским языкам [4, 325]; первоисточником является готский язык, который сохранил большую близость к общегерманскому языку и играет важную роль в сравни-

тельной грамматике германских языков [4, 32]. Немецкий язык является официальным языком Германии и Австрии и признан одним из официальных языков Швейцарии. Всего на данном языке как на родном говорят около 100 млн человек, в том числе около 77 млн – в Германии, 8 млн – в Австрии, 4,5 млн – в Швейцарии, 2 млн – в США и Канаде, около 2 млн – в Латинской Америке. Еще несколько миллионов человек говорят на немецком языке по всей Европе, включая страны Балтии, Беларусь, Чехию, Францию, Венгрию, Польшу, Россию, Словакию, Румынию, Украину и балканские государства. Немецкий язык важен с культурной и коммерческой точек зрения – как иностранный язык его используют миллионы людей в Центральной, Северной и Восточной Европе, Северной и Южной Америке.

Флективный характер грамматического строя немецкого языка древневерхненемецкого периода проявляется главным образом в фонетике безударных окончаний и аффиксов, в которых встречаются краткие и долгие гласные. Начиная с X в., когда произошла редукция безударных гласных (очень редко – согласных), число фонетически различавшихся служебных морфем начало сокращаться, а многие окончания падежей, а также личные окончания совпали, что вызвало, в свою очередь, унификацию типов склонения и спряжения. Это привело к дальнейшим существенным изменениям в морфологической системе – изменились системы склонения существительных по основам, а также и подразделения глаголов на ряды аблаута. В этот период грамматическая категория времени еще пока представлена простыми временами – презенсом и претеритумом, аналитические временные формы, как и категория залога, только зарождаются.

В средневерхненемецкий период границы немецкой языковой области значительно расширились. В IX в. определились границы на западе в результате завершения романизации западных франков. На юго-востоке в IX–XI вв. эта граница продвинулась от реки Эмс приблизительно до нынешней австро-венгерской границы. Швейцария была заселена алеманами и бургундами еще во время Великого переселения народов. К VI в. почти вся территория Швейцарии вошла в состав Франкского государства. В 1003 г. Швейцария была присоединена к Священной Римской империи. Наиболее важное значение для дальнейшего развития немецкого языка имели захват и освоение земель к востоку от Эльбы и Заале. Там с VI в. жили балтийские и славянские племена – полабские (Эльба – Лаба в славянских языках) и поморские славяне, сербы, поляки, пруссы, литовцы, латыши [1, 16]. В средневерхненемецкий период в системе глагола завершается грамматикализация перфекта и плюсквамперфекта, начинает формироваться пассив. Гораздо большую роль играет внутренняя флексия, например, она становится показателем конъюнктива. При совпадении глагольных флексий стало обязательным употребление местоимения подлежащего. Место членов предложения еще пока не зафиксировано.

Период с XIV по XVI в. включительно (или до середины XVII в.) является эпохой формирования единого национального немецкого языка. На этом основании его принято выделять из нововверхненемецкого периода под названием ранненововверхненемецкого. Начиная со второй половины XVII в., немецкий язык обладает основными особенностями, характерными для его современного состояния. В новых землях возникли новые диалекты, отличающиеся смешанным характером. Среди новых на первый план выдвигается группа верхненемецких диалектов, объединяемых обычно под названием восточносредненемецких (*das Ostmitteldeutsche*). В это время продолжается развитие морфологической и синтаксической систем языка. Число основных форм глагола в результате выравнивания сокращается до трех. Образуются аналитические формы будущего времени, пассив, аналитиче-

ские формы инфинитива II актива и инфинитива I и II пассива. В простом предложении глагол в личной форме уже, как правило, стоит на втором месте. Широко распространяется рамочная конструкция как ведущая тенденция организации предложения. С XIV в. получает распространение конструкция *аккузативу кум инфинитиво*, особенно в переводах с латинского, с XVI в. в употребление входит конструкция *im + zu + Infinitiv*. Этот период характеризуется как дальнейшей борьбой с латынью, так и развитием немецкого литературного языка в направлении все усиливавшегося обособления от диалектов. Ни один из диалектов в чистом виде так и не стал основой национальной литературной языковой нормы, так же как и нормы Мартина Лютера, который за основу взял верхненемецкие диалекты и образовал наддиалектную норму. До XIV в. в Германии вся деловая переписка, государственная и частно-правовая, велась преимущественно на латинском языке, который считался официальным языком государственных актов, канцелярских документов, судебных решений и т. д. Начиная с XIV века, немецкий язык стал интенсивно вытеснять латынь из сферы делового общения, постепенно проникая в канцелярии городов на севере и востоке Германии – Любека, Гамбурга, Лейпцига и др. С 1300 г. на немецкий язык перешла канцелярия баварского герцога Людвиг.

В 1328 г. германским императором стал Людвиг Баварский, который ввел немецкий язык в имперскую канцелярию, видя в нем орудие борьбы империи с католической церковью и папством [1, 112]. Проникновение немецкого языка в канцелярии было обусловлено главным образом расцветом городов и городской культуры, усилением влияния бюргерства, в своей массе чуждого латинской учености.

Лексика, а также глагол как часть речи находятся под постоянным влиянием изменений, происходящих в обществе. Огромное влияние оказывают политические и социальные факторы, которые направлены на упрощение акта речи в целом.

Резюме. Рассмотрев периодизацию немецкого языка, можно прийти к выводу, что экстралингвистический фактор не оказал существенного влияния на немецкий язык, хотя и произошло пополнение его новыми словами, заимствованиями из-за смешения народов. Немецкий язык не потерял флексии, не изменился, не стал полностью аналитическим, а остался аналитико-синтетическим языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бах А. История немецкого языка. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1950. – 343 с.
2. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. – 3-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 2002. – 160 с.
3. Карпов В. А. Язык как система. – М. : УРСС, 2003. – 302 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская Энциклопедия ; Институт языкознания РАН, 1998. – 685 с.
5. Панфилов В. З. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания. – М. : Наука, 1982. – 357 с.
6. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. – М. : Наука, 1968. – 376 с.
7. Рахманкулова И.-Э. С. Исследование семантики немецких глаголов в рамках структурно-функциональных моделей предложения : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04. – Л., 1976. – 401 с.
8. Соссюр Фердинанд де. Труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1977. – 695 с.
9. Стеблин-Каменский М. И. Спорное в языкознании. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 213 с.
10. Ярцева В. Н. Типология языков и проблема универсалий // Вопросы языкознания. – 1976. – № 2. – С. 6–17.
11. Meier G. F. Das Zero-problem in der Linguistic // Kritische Untersuchungen zur strukturalistischen Analyse der Relevanz sprachlicher Form. – Berlin : Akademie – Verlag, 1961. – 249 S.

УДК 811.512.111:366

**СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
НАЗВАНИЙ ЕДЫ И НАПИТКОВ В ЧУВАШСКОМ ЯЗЫКЕ**

**WORD-FORMATION ANALYSIS
OF THE NAMES OF FOOD AND DRINKS IN THE CHUVASH LANGUAGE**

И. Г. Яковлева

I. G. Yakovleva

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Работа посвящена изучению важной группы этнографической лексики – чувашской терминологии питания, которая представляет собой значительный пласт в общем словарном фонде чувашского языка. В ее состав входят названия разнообразных блюд, продуктов, используемых при их приготовлении, процессов приготовления и реализации пищевой продукции, а также обычаев и обрядов, связанных с коллективным потреблением пищи, временем проведения различных празднеств и церемониалов и др. В статье рассмотрены основные грамматические способы образования названий еды и напитков в чувашском языке, при этом выделены самые продуктивные из них. Анализу подверглись литературные и диалектные лексические единицы, зафиксированные в словарях, а также в говорах чувашского языка.

Abstract. The article is devoted to the study of an important group of ethnographic lexis that is the Chuvash terms of food and drinks that makes up a significant part in the Chuvash language vocabulary. It includes the names of various dishes, ingredients, food products, as well as the customs and rituals associated with the collective eating culture, time of holding various festivals and ceremonies, etc. In this article the basic grammatical methods of formation of the names of food and drinks in the Chuvash language. There have been revealed the most productive ones. The author analyzed literary and dialectal lexical units fixed in the dictionaries, as well as in the dialects of the Chuvash language.

Ключевые слова: чувашский язык, терминология питания, названия пищи, словари, словообразование.

Keywords: the Chuvash language, terms of food and drinks, names of food, dictionaries, word formation.

Актуальность исследуемой проблемы. В последнее время внимание многих ученых-лингвистов привлекает лексико-семантическая группа «пища». Изучению названий еды и напитков посвящено немало трудов в современной отечественной лингвистике [1], [3], [7].

Лексика питания в чувашском языке, как и многие тематические группы, прошла долгий исторический путь развития, связанный с жизнью народа, его бытом. Наблюдения показывают, что слова, отображающие этапы этого пути, в связи с изменением образа жизни и материального благосостояния народа постепенно уходят из обихода, унося с собой богатый материал для лексикологии и лексикографии чувашского языка, а также

истории культуры народа. Научное решение этой проблемы требует изучения словарного состава языка. Анализ словообразовательных средств и моделей данного лексико-семантического яруса представляет возможность проследить пути его формирования, определить тенденции развития и обогащения. Именно этим определяется важность и актуальность нашего исследования.

Материал и методика исследований. В ходе работы была изучена специальная литература по проблеме исследования ([1], [3], [7] и др.). Материалом для анализа словообразовательной и грамматической структуры слов послужили литературные и диалектные варианты названий пищи, которые были отобраны из всевозможных словарей чувашского языка [4], [6], [10], [12], [13] и личного архива автора. При их исследовании применялись описательный, структурно-семантический и сопоставительный методы, а также этимологический анализ, что позволило выявить наиболее эффективные способы образования названий еды и напитков в чувашском языке.

Результаты исследований и их обсуждение. Будучи продуктом ряда эпох, современная чувашская лексика питания формировалась постепенно, начиная с глубокой древности и по сегодняшний день. В ее составе имеются слова, возникшие в различные периоды путем внутреннего словообразования и заимствования иноязычной лексики.

Слова, обозначающие пищу, имеют разнообразную грамматическую структуру. Многие из них представлены в литературном языке, а некоторые до сих пор остаются разговорными и диалектными. Происходит постоянный процесс взаимообмена между литературной и разговорной или диалектной лексикой в плане обогащения или сужения словаря.

Любой язык обладает исторически сложившимся лексическим составом, отличающимся своеобразием словообразовательных средств. Словообразовательные средства, участвовавшие в процессе развития чувашского языка, не всегда были однородными, некоторые из них оказались продуктивными, другие – малопродуктивными или вовсе не продуктивными. В ходе последовательного развития языка появлялись не только отдельные словообразующие элементы, порой менялось и основное значение слов. Развитие и совершенствование словарного состава любого языка – процесс довольно продолжительный, происходящий по внутренним законам языка.

В каждом языке имеются свои способы создания новых слов. В чувашском языке большинство названий еды и напитков образуются морфологическим и синтаксическим способами. В этом отношении они подразделяются на следующие группы: *простые, сложные и составные*.

1. Простые слова (состоящие из одного корня).

Данная группа лексики питания представлена корневыми и производными (образованными при помощи аффиксов) лексемами. К корневым словам можно отнести следующие названия еды и напитков: *апат* «еда», *аш* «мясо», *сёт* «молоко», *турăх* «кефир», *икерчĕ* «блины, оладьи, ватрушки», *йăва* «колобок», *кăмпа* «грибы», *кекс* «кекс», *кĕсел* «кисель», *компот* «компот», *кукăль* «пирог», *лапша* «макарон», *нимĕр* «пюре», *пăтă* «каша», *пельмень* «пельмени», *пĕлĕм* «блины», *пĕремĕк* «пряники», *пицца* «пицца», *пулă* «рыба», *пыл* «мед», *сăра* «пиво», *çу* «масло», *улма* «яблоки», «картофель», *чăкăт* «сыр», *шĕрпе* «похлебка, суп; бульон», *шыв* «вода», *эрех* «спиртное», *яшка* «суп» и др. Большинство из них относятся к древнему пласту лексики: *аш*, *сёт*, *пыл*, *пăтă*, *шĕрпе*. Немало и названий, появившихся в более позднее время: *пашалу* «лепешка из пресного теста», *çăмах* «клецки» и др. Большое место занимают заимствованные слова: *пельмень*, *пицца*, *квас*, *кĕсел*, *кекс*, *апат*.

Значительную часть названий пищи, представленных в группе простых слов, составляют производные лексемы – термины, образованные при помощи аффиксов. Чувашский язык, сохранив в целом тюркские способы словообразования, имеет некоторые свои особенности, связанные с его историческим прошлым и современной действительностью.

В зависимости от частеречной принадлежности (грамматических категориальных значений) мотивирующей основы производные лексемы питания относятся к именам, образованным от глагольных основ.

В образовании производных лексем питания наиболее часто используются следующие аффиксы:

- **-ан/-ен.** Согласно М. Р. Федотову, аффиксы *-ан* и *-(а)кан* между собой этимологически связаны, но их образовательная функция не одна и та же. Надо полагать, что многие причастные формы на *-ан* в эпоху общетюркского языка начали субстантивироваться. Это подтверждают существующие чувашские, огузские и кыпчакские формы на *-ан*, представляющие собой архаичный пласт лексики: чув. *ойран / уйран* ~ др.-тюрк. *ajran*, аз., туркм. *айран*, тат. *эйрен* (< *ойяр-/уйяр* ~ др.-тюрк. *ajir* «разделять, отделять друг от друга, разлучать») «напиток из кислого снятого молока» [11, 329]; также, по мнению В. И. Сергеева, сюда можно отнести слово *шарттан* [9, 119–120];

- **-ă/-ё.** Чувашские аффиксы *-ă/-ё* можно рассматривать как результат «оголения» аусланта тюркских слов. В качестве примера можно привести чувашское прилагательное *йүçё* ~ др.-тюрк. *асіq* (*йүç* ~ *асі* «киснуть») «кислый, горький», которое со временем перешло в разряд имен существительных со значением «квас»;

- **-ма/-ме.** Данные аффиксы представляют собой результат выпадения конечного *-к* в общетюркских аффиксах *-мак/-мек*. Это можно рассмотреть на примере слова *хайма* ~ тур. *каутак*, аз., туркм. *гаймак*, тат. *каймак* (< *кай-* «плавать») «сливки, сметана» [11, 336]; к этой же группе можно отнести лексемы *капартма / каптарма / кўптёрме* «род лепешки», *çүрме* «сплетенное из внутренностей и кишок животного кушанье», *юрма* «молочная приправа», *салма* «домашняя лапша», *кърчама* «медовуха»;

- **-мак:** *куймак* ~ *кульмак* «блины»;

- **-ман:** *юсман* «жертвенные блины или лепешки». В. И. Сергеев полагает, что *юсман* – чисто чувашское образование: первоначально *юрман* > *юсман*, где *юс* «сбиваться с пути», «ошибаться» < *юр* «месить» [9, 123];

- **-мач/-меч.** По мнению М. Р. Федотова, сюда можно отнести чув. *пүремеч(ё)* ~ тат. *пэрэмеч* (мар. *пэрэмэч*, удм. *перепеч* < тат. диал. *перепеч* с *пэрэмэч* «ватрушка»);

- **-мăш/-мёш/-мёç.** Примеры с этими аффиксами представляют собой древние причастия прошедшего времени, которые полностью перешли в разряд существительных: чув. *çимёç* «плод, пища, еда, снедь» < др.-чув. *jimiš* (< *çi* «есть, поесть»); чув. *тултармăш* (< *тултар* – «наполнять, набивать») «вид колбасы»;

- **-ми:** *такками* «картофельное пюре»;

- **-у/-ў:** *хуплу* (< *хупла* «накрывать, закрывать») «мясной пирог», *хăпарту* (< *хăпарт* «поднимать») «пышная лепешка»; следует отметить, что некоторые названия пищи встречаются также в говорах представителей чувашской диаспоры, доказывая их древнее происхождение [5, 82];

- **-чак:** *кăмърчак* «вытопки, шкварки».

2. Сложные термины (состоящие более чем из одного корня).

Многие наименования пищи, входящие в эту группу, образуются путем словосложения (основосложения) и опроценения (деэтимологизации): *кёрпетти* (< *кёрпе* + *пăтă* + *афф. -и*) «кашица», *çёрми* (< *çёр* + *улма* + *афф. -и*) «картофель», *чăхаши* (< *чăх* + *аши* < *чăх ашиё*) «куриное мясо», *сиçу* (*сив* + *çу*) «топленое масло», *йăвача* (*йăва* + *ача*) «колобок», *ёнери* (< *ёне* + *ырă* + *афф. -и*) «кушанье, приготавливаемое из первого молока коровы после отела», *анишарли* (< *ан* + *шарла* + *афф. -и*) «спиртной напиток домашнего приготовления».

Значительную часть слов указанной группы составляют так называемые *парные слова*, которые бытуют в чувашском языке с древнейших времен. Путем парного употребления семантически связанных между собой лексем образованы следующие названия еды: *апат-çимёç* «еда вообще», *çăкăр-тăвар* «хлеб-соль», *сёт-çу* «молочные продукты», *сёт-турăх* «молочные продукты», *кукăль-пуремеч* «мучные изделия», *аши-какай* «мясные продукты», *пыл-çу* «сладости», *пыл-карас* «кушанья из меда», *чей-сахăр* «продукты для чаепития», *пуç-ора* (*апатти*) «бульон из голья», *юр-вар* «приправа», *им-çам* «ингредиенты», *ыхра-тăвар* «чеснок, истолченный с солью», *сухан-тăвар* «лук, истолченный с солью».

Парные слова в языке возникают вследствие необходимости внести в значение одного из компонентов конкретизацию, что присуще подавляющему числу языков мира. За многовековую историю развития в чувашском языке число парных слов непрерывно возрастало, о чем свидетельствуют и такие названия пищи, как *ыхра-тăвар* и *сухан-тăвар*, встречающиеся в верховом диалекте. Помимо значения конкретизации, парные слова в большинстве случаев выражают значение обобщения: *аши-какай* «мясные продукты», *апат-çимёç* «еда вообще», *сёт-çу* «молочные продукты», *кукăль-пуремеч* «мучные изделия».

Названия пищи в чувашском языке, представляющие собой парные слова, образуются путем сложения:

- двух синонимических основ: *апат-çимёç*, *аши-какай*;
- двух однородных основ, связанных одной темой: *çăкăр-тăвар*, *сёт-турăх*, *сёт-çу*;
- самостоятельной основы и ее эхообразного варианта, не имеющего определенной семантики: *им-çам*;

- двух основ, утративших лексические значения: *юр-вар* (ср. тюрк. *qazı* и *öz*).

В анализируемой тематической группе в редких случаях для обозначения одного понятия выделяются конструкции из трех однородных лексем, называемые «тройными словами»: *эрех-сăра-кăрчама* «спиртные-хмельные напитки» [8, 168].

3. Составные термины (в виде словосочетаний).

Таких названий пищи в чувашском языке немало. В основном они представлены двухкомпонентными словосочетаниями, являющими собой семантико-грамматические конструкции. Их можно разделить на 3 группы:

- 1) названия, оба компонента которых – *имена существительные*;
- 2) наименования, образованные от *существительного и прилагательного*;
- 3) термины, образованные от *существительного и причастия*.

Среди названий еды и напитков, образованных по модели *им. сущ. + им. сущ.*, следует выделить такие наименования, как *кёл пашалу* «пресная лепешка, выпекаемая в золе», *кашăк çăмах* «клецки», *кайи сăра* «последки, остатки пива», *калаç çăнăх* «полбяная мука», *çатма çимёç* «лепешка из кислого теста» и др.

Один из самых распространенных структурных типов составных названий пищи – *им. сущ. + им. сущ.*, обозначающее готовое блюдо, + *аффикс 3 лица (-и/-ё)*. Этим способом образованы следующие термины: *сёт апачё* «суп молочный», *турăх икерчи* «блины»

на кефире», *çатма икерчи* «лепешка из кислого теста», *юсман икерчи* «лепешка из пресного теста, употреблявшаяся при жертвоприношениях», *аиш катлечё* «мясная котлета», *кёрпе кайлассийё* «крупяная колбаса», *çырла кёселё* «ягодный кисель», *кампна кукли* «грибной пирог», *тапёрч пашалавё* «творожник», *рис пайтти* «рисовая каша», *ача пайтти* «каша по случаю рождения ребенка», *юсман пайтти* «жертвенная каша», *улма пуремечё* «ватрушка с картофелем», *аван сари* «пиво по окончании молотьбы», *пуля солянки* «рыбная солянка», *пуля сутёне* «рыбный студень», *юн çамахё* «лепешка с кровью», *çамарта хуплавё* «хуплу из яиц», *йт шурпи* «мясной суп», *шушу шурпи* «похлебка, заправленная тонкими лепешками шушу», *серте яшки* «суп со снытью», *салма яшки* «суп с клецками» и др.

Эта описательная схема имеет место и в названиях разновидностей мяса: *лаша аиш* «конина», *ёне аиш* «говядина», *сысна аиш* «свинина» и т. п. По мнению И. А. Андреева, это связано с тем, что «в чувашском языке отсутствуют особые знаки для обозначения некоторых наименований» [2, 42].

В чувашской лексике питания представлены также составные названия следующих структурных типов:

- **им. прил. + им. суц.:** *шуря туля* «рис», *сивё апат* «холодное блюдо», *шёв икерчё* «блин», *йёпе (шуллá) шаркку* «жаркое», *йүсё пыл* «кислый медовый напиток», *исёмлё кекс* «кекс с изюмом», *какайля пайтá* «каша, сваренная на мясном наваре», *тип су* «растительное масло», *чёр су* «топленое масло», *хупалля улма* «отварной картофель “в мундире”», *хёрлэ эрех* «вино», *юрмалля яшка* «суп, заправленный чем-либо» и др.;

- **причастие прошед. врем. + им. суц.:** *айшаланá çамарта* «яичница», *айшаланá пёвер* «жареная печень», *хáпартнá икерчё* «оладьи», *йүснё икерчё* «оладьи», *йүсётнё купáста* «квашеная капуста», *таварланá хáяр* «соленые огурцы», *таварланá купáста* «квашеная капуста», *пёсернё пуля* «вареная рыба», *татнá салма* «вид клецек», *шáратнá су* «топленое масло», *вётетнё инициль* «рубленый шницель» и т. д.;

- **им. суц. + причастие прошед. врем. + афф. субстантивации (-и):** *авас пáрни* «медовое пиво», *çамарта айшалани* «омлет или яичница», *çамарта хáпартни* «омлет», *паранк туни* «картофельное пюре» и т. п.

В семантическом плане составные названия пищи могут быть устойчивыми или относительно свободными. Составные имена с относительно свободной связью компонентов являются видовыми обозначениями названий блюд, средством дальнейшей дифференциации сходных кушаний. Они представляют собой сочетание названия родового понятия (основного компонента) с каким-либо определительным составляющим, обозначающим, из чего и как приготовлено блюдо, когда его употребляют в пищу. Ср.:

1) названия жидких блюд (супов): *яшка* «суп» – *пáрса яшки* «гороховый суп», *камака яшки* «суп, сваренный в вольной печи», *автан яшки* «суп, употребляемый на празднике *Автан сари*»;

2) названия каш: *пайтá* «каша» – *маннá пайтти* «каша, приготовленная из манной крупы», *какайля пайтá* «каша, приготовленная на мясном наваре», *ака пайтти* «каша, употребляемая по случаю окончания ярового сева»;

3) названия пирогов: *кукаль* «пирог» – *купáста кукли* «пирог с капустой», *çатма кукли* «пирог, выпекаемый на сковороде»;

4) названия блинов, оладьев и ватрушек: *икерчё* «блины, оладьи или ватрушки» – *паранк икерчи* «ватрушка с картофелем», *терка икерчи* «блины из тертого картофеля»;

5) названия еды вообще: *апат* «еда» – *аиш апатти* «мясная пища», *çатма апачё* «пища, приготовленная на сковороде», *ирхи апат* «завтрак»;

б) названия напитков (в частности, пива): *сăра* «пиво» – *пыл сăри* «медовое пиво», *улах сăри* «пиво, которое варилось для посиделок (*улах*)»;

В составных наименованиях пищи, построенных по принципу родо-видового отображения, опорный компонент указывает на принадлежность обозначаемого названия к определенному ряду однородных блюд, дефинитивный компонент – на существенный и непреходящий признак лексемы, отличающий данную разновидность от других членов объединяющего их ряда.

Надо отметить, что в чувашском языке существуют и устойчивые в семантическом плане составные названия пищи. Но таких словосочетаний немного: *сăмарта хăпартни* «омлет или яичница», *ёне чёлхи икерчи* «блин», *ёне ырри* «кушанье, приготавливаемое из первого молока коровы после отела». В данных названиях компоненты между собой связаны метафорически, переносом названия с одного факта действительности на другой, т. е. на основе их внешнего или внутреннего сходства (по функции, форме и признаку).

В чувашской лексике питания также необходимо выделить еще одну группу названий – составные наименования, представляющие собой словосочетания, образованные от трех и более слов, одно из которых обозначает готовую продукцию. Ярким примером в этом случае служат названия супов (их в чувашском языке более 80):

- состоящие из 3-х слов: *тăварланă хăяр яшки* «рассольник», *кăмпана кишёр яшки* «суп грибной с морковью», *йүсётнĕ купăста яшки* «щи из квашеной капусты», *кăшман сұлси яшки* «летний борщ из свекольных листьев», *пăру какай яшки* «суп из телятины», *сётпе пулă яшки* «суп молочный со свежей рыбой», *сивĕ пулă яшки* «суп холодный из свежей рыбы», *турăхпа сăмарта яшки* «суп холодный с кислым молоком и яйцом», *улма сұлси яшки* «суп с картофельными листьями»;

- состоящие из 4-х и более слов: *симĕс пăрсапа турăх яшки* «суп из зеленого горошка с кислым молоком», *сёр улмипе кăмпана яшки* «суп картофельный с грибами», *сёр улмипе пăрса яшки* «суп картофельный с горохом», *сёр улмипе пулă яшки* «суп картофельный с рыбой», *сётпе пёсернĕ кăмпана яшки* «суп молочный из свежих или сушеных белых грибов», *сётпе пёсернĕ сёр улми яшки* «суп молочный с картофелем», *сёр улмипе типётнĕ кăмпана яшки* «суп картофельный с сушеными грибами», *сурăх какайёне симĕс пăрса яшки* «суп из баранины с зеленым горошком», *кăмпана килти лапша янă сёр улми яшки* «суп картофельный с домашней лапшой и грибами», *сысна пуç яшки тутлă чуста икерчипе* «суп из свиных голов с пресной лепешкой», *сёр улмипе кăмпана тата сысна ури яшки* «суп картофельный с грибами и свиными ногами».

Резюме. Как показал анализ, названия пищи – обширная по объему и разнообразная по набору единиц тематическая группа лексики. Она отражает жизнь, культуру и традиции носителей языка и находится в активном живом употреблении народом.

В чувашской терминологии питания за долгую историю ее развития выработались различные способы образования названий еды и напитков. По грамматическому составу в чувашском языке выделяются следующие виды терминов, обозначающих названия пищи: простые (состоящие из одного корня), сложные (состоящие более чем из двух корней) и составные (словосочетания). В аффиксальном оформлении наименований еды и напитков участвуют в основном общие для всей чувашской лексики аффиксы: **-ан** (*уйран*), **-ё** (*йүсёт*), **-ма** (*хăйма*), **-мак** (*куймак*), **-ман** (*юсман*), **-мăш** (*тултармăш*), **-меч** (*пӳремеч*), **-у** (*хуплу*), **-чак** (*кăмăрчак*), **-ми** (*такками*) и др. Сложные названия пищи представлены двумя типами: наименованиями, образованными способом словосложения и опрощения (*кёрпĕтти*, *ёнери*, *чăхаш*), и парными названиями (*апат-симĕс*, *аш-какай*). Термины-

словосочетания бывают двухкомпонентные (*купйста кукли, чӑх яшки*) и многокомпонентные (*сысна пуç яшки тутлӑ чуста икерчипе*). Среди терминов питания простые названия составляют чуть больше половины, остальные – словосочетания, сложные и парные слова. В группе названий еды и напитков, образованных путем присоединения различных аффиксов, насчитывается небольшая часть лексем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аmineва Ф. С.* Названия традиционной пищи в башкирском языке : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.02. – М., 2005. – 177 с.
2. *Андреев И. А.* Типы языковой экономии и их взаимодействие в структуре чувашского языка // Известия Академии наук Чувашской Республики. Гуманитарные науки. Вып. 1. – Чебоксары : Чувашия, 1993. – С. 37–50.
3. *Арутюнова С. А.* Основные пищевые модели и их локальные варианты у народов России // Традиционная пища как выражение этнического самосознания / отв. ред. С. А. Арутюнова, Т. А. Воронина. – М., 2001. – С. 10–18.
4. *Ашмарин Н. И.* Словарь чувашского языка : в 17 т. – Чебоксары ; Казань, 1928–1950.
5. *Власова Л. В.* Характеристика гласных фонем переднего ряда в приуральских говорах чувашского языка // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 3(83). – С. 79–84.
6. *Егоров В. Г.* Этимологический словарь чувашского языка. – Чебоксары : Чувашкнигоиздат, 1964. – 355 с.
7. *Нурмухаметова Р. С.* Словообразовательные особенности кулинарной лексики татарского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 10(40), ч. 2. – С. 121–123.
8. *Семенова Г. Н., Иванова А. М.* Словообразование в чувашском языке – II // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 1. – С. 168–170.
9. *Сергеев В. И., Исаев Ю. Н., Филиппов А. Л.* Лингвокультурология и национально-культурная семантика : учебное пособие. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2013. – 300 с.
10. *Сергеев Л. П.* Диалектологический словарь чувашского языка. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1968. – 104 с.
11. *Федотов М. Р.* Чувашский язык. Истоки. Отношение к алтайским и финно-угорским языкам. Историческая грамматика. – Чебоксары : Изд-во ЧГУ, 1996. – 460 с.
12. *Федотов М. Р.* Этимологический словарь чувашского языка : в 2 т. – Чебоксары : ЧГИГН, 1996.
13. *Чувашско-русский словарь* / под ред. М. И. Скворцова. – М. : Русский язык, 1982. – 712 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 372.881.111.1

О ТИПОЛОГИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК В РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

TYPOLOGY OF GRAMMATICAL ERRORS IN THE ENGLISH LANGUAGE OF UNIVERSITY STUDENTS

М. А. Абдуллаева

M. A. Abdullaeva

*Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова,
г. Худжанд, Республика Таджикистан*

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме грамматических ошибок в речи на английском языке у студентов языковых факультетов. В работе описываются результаты диагностирующих срезов, посредством которых определен фактический уровень сформированности у студентов грамматических навыков и изучена динамика грамматических ошибок, допускаемых ими в устной английской речи. Изучение литературных источников, практики преподавания, а также анализ результатов проведенных диагностирующих срезов показали, что допущение ошибок обусловлено рядом лингвистических, психологических, дидактических и методических факторов, которые описаны в настоящей работе.

Abstract. The article dwells upon the problem of grammatical errors in the speech of students of language faculties. The author provides the results of diagnostic testing which determined the factual level of students' grammatical skills, the dynamics of grammatical errors in students' oral speech. The study of theoretical literature, practice of teaching, and also the analysis of diagnostic testing results proved that making mistakes is conditioned by a number of linguistic, psychological, didactic and methodical factors which are described in the present article.

Ключевые слова: *практическая грамматика, ошибки, методика преподавания языков, иностранный язык, коммуникативное обучение языку, речевые навыки, упражнения, развитие грамматических навыков, содержание обучения.*

Keywords: *practical grammar, errors, methods of teaching languages, foreign language, communicative language teaching, speech skills, exercises, development of grammar skills, content of teaching.*

Актуальность исследуемой проблемы. Вопросы обучения устной экспрессивной речи рассматривались во многочисленных диссертационных, монографических работах, статьях, а также в специальных разделах учебников и учебных пособий по методике преподавания иностранных языков. В результате этих исследований накоплен богатый арсенал научных положений по отбору и организации грамматического материала для различных типов школ, обучению грамматическим явлениям в школах с различными языками обучения, формированию грамматических навыков при использовании эффективных упражнений в учебном процессе, контролю сформированности грамматических навыков и др. Однако, как показывает практика, уровень владения иностранным языком выпускниками языковых вузов является низким: студенты допускают многочисленные грамматические ошибки в устной экспрессивной речи, избегают использования ряда грамматических явлений, употребление которых обусловлено заданной ситуацией. Недостаточная научная разработанность проблемы обучения иноязычной грамматике в национальном языковом вузе, с одной стороны, а с другой – низкий уровень владения грамматической составляющей английской устной экспрессивной речи у студентов – будущих учителей определили актуальность исследуемой проблемы.

Материал и методика исследований. В ходе исследования нами были использованы следующие методы: изучение и анализ литературы по исследуемой проблеме; анализ программ, учебников и учебных пособий по английскому языку; изучение и обобщение опыта работы учителей школ и преподавателей английского языка факультета иностранных языков Худжандского государственного университета (ХГУ); проведение диагностирующих срезов с целью изучения состояния устной экспрессивной английской речи студентов языкового факультета.

Результаты исследований и их обсуждение. Наблюдения за английской речью учителей средних школ показывают, что качество их речи не всегда отвечает требованиям: они допускают множество ошибок, ограничиваются употреблением одно- и двутипных структур, не используют разговорные фразы (*conversational phrases*), собственные ситуации речи, и др.

Анализ ошибок имеет важное значение для определения языковых трудностей, выявления рациональных способов обучения, разработки эффективных упражнений, осуществления целенаправленного планирования процесса обучения и подачи учебного материала. Поэтому в методике обучения иностранному языку уделяется большое внимание вопросам речевых ошибок. Известен ряд работ методистов, в которых анализируются типичные ошибки выпускников средних школ [3], [5], [6], [7], [8], [9], [11], [12], [14], [15], [16], [18], [19], [20].

Интерес представляет типология ошибок, предложенная Л. Н. Скопинской. Она различает 4 группы грамматических ошибок: 1) ошибки, обусловленные сверхобобщением, возникающие под влиянием ранее усвоенных структур иностранного языка; 2) ошибки, обусловленные игнорированием ограничений, диктуемых грамматическими правилами; 3) ошибки, возникающие из-за неадекватного применения грамматических правил; 4) ошибки, возникающие из-за ложных представлений [17, 106–114].

З. М. Цветкова также выделяет 4 группы ошибок в речи учащихся: 1) ошибки-оговорки, которые встречаются достаточно часто и в речи интеллигентного человека на родном языке; 2) ошибки, свидетельствующие об отсутствии навыка, которые учащийся может исправить сам, потому что знает, как надо правильно сказать; 3) ошибки, вызванные непониманием или неправильным пониманием значения и употребления опре-

деленного языкового явления, хотя оно отрабатывалось ранее; 4) ошибки, обусловленные тем, что в процессе высказывания на какую-либо тему студенту пришлось употребить языковое явление, которое еще не подвергалось отработке на данном этапе обучения языку [20, 30].

Ф. Френч выразил свою точку зрения по вопросу ошибок, предложив следующую их классификацию: 1) ошибки-оговорки; 2) оговорки, ставшие типичными ошибками; 3) неправильное употребление структурных моделей [21, 50].

Первый тип ошибок вызван временным отсутствием навыка. Эти ошибки допустимы и могут быть изжиты в процессе тренировки. Однако при неправильной организации работы, в частности при обилии ошибок, эти естественные по своей сути ошибки могут закрепляться и становиться типичными. Ошибки третьего типа совершенно недопустимы, так как связаны с неправильной ориентировкой.

Большое значение для решения вопроса о типологии ошибок имеют исследования И. А. Зимней, И. И. Китросской и К. А. Мичуриной [6, 52–57]. При анализе ошибок в речи учащихся авторы обратили внимание на определенную взаимозависимость между характером языкового материала и явлением самоконтроля. Выяснилось, что одни ошибки учащиеся исправляют, другие обычно не исправляют самостоятельно. На основании анализа видов ошибок И. И. Китросская выдвинула гипотезу о двух уровнях ошибок: на уровне языковой формы (т. е. поверхностных) и так называемых глубинных, т. е. ошибках на уровне внутреннего высказывания. Первые объясняются недостаточной автоматизированностью навыка, вторые – отсутствием правильной ориентировки.

По данным В. П. Натальина, Д. А. Евгененко, исследовавших типичные грамматические ошибки в устной английской речи учащихся средних школ, для школьников самой трудной оказалась глагольная система английского языка, на которую приходится 41 % всех грамматических ошибок. Далее в соответствии с принципом убывающей частотности идут ошибки на употребление артиклей, соблюдение порядка слов, употребление предлогов, местоимений, образование множественного числа существительных и, наконец, ошибки в других грамматических явлениях, удельный вес которых сравнительно невелик – 14 %.

Наиболее типичные ошибки, как правило, наблюдаются в простейших грамматических явлениях. Так, например, количество ошибок в употреблении временных форм, в особенности Present Indefinite и Past Indefinite, глагольной связки to be, достигает почти 1/3 всех зарегистрированных грамматических ошибок. Примитивный характер ошибок очевиден в случаях неправильного употребления артиклей, предлогов, местоимений [12, 67–70].

Используя указанные работы и собственные наблюдения, мы разделили ошибки в английской речи учащихся на 5 групп: 1) ошибки-оговорки, соответствующие оговоркам в родном языке; 2) ошибки, самостоятельно исправляемые учащимся после их совершения, но свидетельствующие о недостаточной сформированности навыка; 3) ошибки, исправляемые самим учащимся после условного сигнала со стороны преподавателя (отрицательный жест и т. п.); 4) ошибки, исправляемые учащимся после специального указания на них; 5) ошибки, которые учащийся не может исправить даже при указании на них. Ошибки, связанные с неправильной ориентировкой или незнанием вообще, обычно не исправляются в процессе тренировки без специальных дополнительных упражнений и могут привести к созданию неправильных стереотипов. Ошибки

других групп подлежат постепенному исправлению в процессе тренировки. Опора на данную классификацию поможет учителю определить методику работы над ошибками. Кроме того, анализ ошибок на основе вышеприведенной классификации позволяет выявить типичные и устойчивые типичные ошибки, характерные для различных языковых явлений и этапов обучения, и, следовательно, заранее принять меры для предотвращения и исключения возможности появления устойчивых ошибок.

Изучение состояния устной речи студентов языкового факультета осуществлялось следующим образом. На первом этапе в течение нескольких лет нами велось наблюдение за состоянием грамматической стороны устной экспрессивной английской речи студентов факультета иностранных языков ХГУ (Таджикистан). Объектом наблюдения были грамматические навыки устной экспрессивной речи студентов. Вслед за ведущими методистами (В. С. Цетлин, С. Ф. Шатилов, И. М. Берман, А. Ю. Горчев и др.) под грамматическим навыком мы понимаем приобретенную способность к категоризации чувственного опыта индивида, т. е. соотносению речевого замысла с системой грамматических значений, а в последних имеем дело с организованным набором (парадигматикой) средств ее (системы значений) выражения [4, 23]. Показателями сформированности грамматических навыков устной речи были допускаемые ошибки. Наблюдения показали, что в устной речи студентов допускаются многочисленные и многообразные ошибки: лексические, морфологические, синтаксические. При этом отдельные ошибки свойственны речи почти всех студентов, другие – речи только отдельных. Кроме того, есть такие ошибки, которые характерны для устной английской речи студентов всех курсов.

С целью получения объективной картины о допускаемых ошибках нами проводились диагностирующие срезы на I–III курсах факультета иностранных языков вышеназванного университета в течение 2012–2015 гг. В методике установлено 4 уровня контроля грамматической стороны устной экспрессивной речи на иностранном языке: 1) уровень сформированности грамматических механизмов устной речи; 2) уровень сформированности грамматических навыков устной речи; 3) уровень сформированности речевых умений; 4) уровень сформированности устно-речевой компетенции. Первый уровень предполагает текущий контроль сформированности грамматических механизмов речи, второй – промежуточный контроль, третий и последний – итоговый контроль сформированности речевых умений и устно-речевой компетенции [4, 26]. Диагностирующие срезы проводились на третьем и четвертом уровнях контроля сформированности речевых умений. Тот факт, что первые два уровня не включены в проведенные срезы, объясняется тем, что на этих уровнях проверяется процесс становления грамматических навыков, и поэтому они относятся к текущему и промежуточному контролю. В соответствии с различием между третьим и четвертым уровнями грамматическая сторона речи студентов I курса проверялась на третьем уровне, а II и III курсов – на четвертом.

Специфика контроля сформированности речевых умений (грамматический аспект) состоит в том, что здесь контроль связан не с единичными грамматическими навыками, а с их комплексами. При этом объекты контроля на уровне устно-речевых умений представлены аудированием и той разновидностью устной монологической речи, которая не обусловлена предварительным слушанием и пониманием речевого партнера. Поэтому приемами контроля на третьем уровне являются выступления студентов по теме и беседы двух студентов на заданную тему. Особенность контроля сформированности устно-

речевой компетенции заключается во взаимодействии аудирования и говорения в рамках устного общения. В качестве приема контроля сформированности монологической устной речи является неподготовленный пересказ однократно прослушанного (в речи преподавателя или в механической записи) иноязычного текста. Приемом контроля сформированности диалогической речи принята беседа (индивидуальное собеседование) в режиме *преподаватель + студент* или *студент + студент* на базе фиксированного набора заданий (вопросы, предполагающие различную степень развернутости ответов, побуждение к оценочным суждениям, инициативной реакции и т. д.).

На первом курсе срез проводился в мае 2012/13 учебного года в двух группах. Приемами контроля сформированности грамматических навыков студентов были выступления студентов на темы «Мой рабочий день», «Мой любимый вид спорта», «Как я проводил(а) прошлый выходной день». Содержание указанных тем охватывает широкий круг грамматических явлений, в том числе и видо-временных форм английского глагола.

Количественный анализ полученных данных представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Количественный анализ данных диагностирующего среза,
проведенного на первом курсе факультета иностранных языков ХГУ**

Задания	Количество высказанных фраз	Темп речи	Количество допущенных ошибок
1. Тема «Мой рабочий день»	16:10	Замедленный	18
2. Тема «Мой любимый вид спорта»	16:12	Замедленный	20
3. Тема «Как я проводил(а) прошлый выходной день»	16:9	Замедленный	21

Примечания:

1. Количество ожидаемых фраз по заданной теме в среднем на одного испытуемого было 16, а фактически оказалось по первому заданию 10, по второму – 12 и по третьему – 9 фраз.
2. Темп речи в среднем замедленный. Темп высказываний испытуемых составил 50 слов в минуту.

Анализ ошибок показал, что они носят разнообразный характер. В ходе регистрации были учтены как лексические, так и грамматические ошибки. По первому заданию количество ошибок составляет 18 единиц, из них 14 – грамматических, 4 – лексических; по второму – 20, из них 15 – грамматических, 5 – лексических, и по третьему заданию – 21, из них 17 – грамматических и 4 – лексических.

В таблице 2 представлен количественный анализ грамматических ошибок по их видам.

Таблица 2

Количественный анализ грамматических ошибок студентов первого курса по их видам

Задания	Количество грамматических ошибок	Количество ошибок, допущенных на временные формы	Количество ошибок, допущенных на другие явления
1. Тема «Мой рабочий день»	14	9	5
2. Тема «Мой любимый вид спорта»	15	10	5
3. Тема «Как я проводил(а) прошлый выходной день»	17	10	7

Количественный анализ допущенных грамматических ошибок показывает, что ошибки, связанные с употреблением и формобразованием временных форм английского глагола, преобладают над другими и составляют в среднем 64,3 % от всех грамматических ошибок. Полученные нами данные подтверждаются также результатами других экспериментальных исследований [2, 110], [10, 32], [14, 91], [18, 19].

В мае 2013/14 учебного года нами проводился аналогичный срез на втором курсе. Объект, приемы контроля были теми же, что и на первом курсе.

Количественный анализ полученных данных представлен в таблице 3.

Таблица 3

Количественный анализ данных диагностирующего среза, проведенного на втором курсе факультета иностранных языков ХГУ

Задания	Количество высказанных фраз	Темп речи	Количество допущенных ошибок
1. Тема «Мой рабочий день»	18:10	Замедленный	24
2. Тема «Мой любимый вид спорта»	18:12	Замедленный	25
3. Тема «Как я проводил(а) прошлый выходной день»	18:11	Замедленный	24

Количественный анализ грамматических ошибок по их видам представлен в таблице 4.

Таблица 4

Количественный анализ грамматических ошибок студентов второго курса по их видам

Задания	Количество грамматических ошибок	Количество ошибок на временные формы	Количество ошибок на другие грамматические явления
1. Тема «Мое путешествие в дальний город»	18	11	7
2. Тема «Как Ахмад заболел и как он вылезился»	19	10	9
3. Тема «Мой первый день в школе»	17	9	8

Как видно из таблиц 3 и 4, данные количественного анализа грамматических ошибок, в том числе на временные формы, почти совпадают с данными, полученными в результате диагностирующего среза, проведенного на первом курсе.

С целью изучения динамики зарегистрированных ошибок по годам обучения нами в мае 2014/15 учебного года проводился аналогичный срез на III курсе.

Полученные данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

Количественный анализ данных диагностирующего среза, проведенного на третьем курсе факультета иностранных языков ХГУ

Задания	Количество грамматических ошибок	Темп речи	Количество ошибок
1. Тема «Мое путешествие в дальний город»	20:13	Замедленный	26
2. Тема «Как Ахмад заболел и как он вылезился»	20:14	Замедленный	28
3. Тема «Мой первый день в школе»	20:14	Замедленный	25

Количественный анализ грамматических ошибок по их видам представлен в таблице 6.

Таблица 6

Количественный анализ грамматических ошибок студентов третьего курса по их видам

Задания	Количество грамматических ошибок	Количество ошибок на временные формы	Количество ошибок на другие грамматические явления
1. Тема «Мое путешествие в дальний город»	20	12	8
2. Тема «Как Ахмад заболел и как он вылечился»	22	15	7
3. Тема «Мой первый день в школе»	18	12	6

Наблюдения показывают, что многие студенты, в том числе хорошо владеющие иностранным языком, при проведении уроков во время педагогической практики в школе используют в своей речи одни и те же речевые штампы. Арсенал выражений классного обихода насчитывает лишь немногим более 30 единиц. Это является, как нам кажется, следствием отсутствия автоматизированных навыков употребления речевых стандартов, необходимых для ведения урока, что приводит к чрезмерному использованию родного языка.

Речевая ошибка представляет многогранную, сложную проблему. Она рассматривается в лингвистике как результат расхождений в языковых системах родного и иностранного языков, в психологии – как неустойчивость навыков разного уровня, как проявление межъязыковой и внутриязыковой интерференции, в психолингвистике – как результат использования языкового сообщения без учета конкретных условий реакции на него, в социолингвистике – как выбор языковых средств без учета социальных ограничений, особенностей культуры, традиций, обычаев данного коллектива, в теории культуры речи – как показатель низкой ее ступени, в теории коммуникации – как явление, препятствующее коммуникации или затрудняющее ее, а также как источник паралингвистической информации о говорящем, в методике – как известный показатель несовершенства обучения.

Изучение литературных источников, практики преподавания иностранных языков, а также анализ результатов проведенных нами диагностирующих срезов показали, что допущение ошибок в речи студентов на английском языке обусловлено рядом лингвистических, психологических, дидактических и методических факторов.

К числу лингвистических факторов относятся трудности, возникающие из-за несовпадения или частичного совпадения изучаемых иноязычных явлений с их коррелятами в родном языке студентов на уровнях семантики, структуры (формообразования) и функции (случаев употребления), а также из-за сходных явлений внутри изучаемого языка на этих уровнях.

Психологические факторы связаны с конструированием программы речевого высказывания: влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференции; недооценка интерферирующего влияния речевого опыта в родном, изучаемом иностранном, отчасти и в русском (втором) языках; склонность студентов ориентироваться в языке лишь по лексическим признакам, игнорируя формальные элементы.

Порождение большинства грамматических ошибок обусловлено методическими факторами. Практика показывает, что студенты часто допускают ошибки не потому, что не знают правил, а потому, что не умеют оперировать своими знаниями, применять их в ходе решения предложенных задач. В обучении важно не то, чтобы обучающиеся знали, какие действия или операции нужны в том или ином случае, а то, чтобы они умели эти действия производить, т. е. осуществлять алгоритмический процесс.

Еще одной из причин устойчивости некоторых ошибок в устной речи учащихся, по нашему мнению, является то, что система упражнений по предупреждению и преодолению грамматических ошибок недостаточно совершенна. В работе учителей иностранных языков еще не занимают должного места контрастивные упражнения на предупреждение типичных ошибок, причиной которых является расхождение в грамматическом строе иностранного и родного языков, при выборе упражнений не всегда учитываются грамматические трудности усваиваемого материала. Формы и приемы работы нередко однообразны и недостаточно направлены на предупреждение типичных ошибок.

На практике обучение грамматике страдает серьезными недостатками: основное внимание уделяется объяснению и зазубриванию правил образования грамматических форм, не учитываются степени трудности грамматических явлений; уделяется недостаточное внимание учету языкового опыта студентов; объяснение грамматических явлений происходит рецептивно, а выполняемые упражнения носят репродуктивный характер; языковые упражнения преобладают над речевыми; не всегда обеспечивается взаимосвязь грамматики с лексикой; выполняемые виды работ однотипны; отсутствуют приемы работы, направленные на повышение учебной мотивации студентов; выполнение большинства упражнений носит механический характер. Между тем установлено положение, согласно которому сознательное осуществление того или иного действия гораздо быстрее приводит к его автоматизации, чем только механическое и многократное повторение [1, 10].

На факультете иностранных языков ХГУ за основу берется программа по иностранному языку для педвузов, изданная в 1986 г. [13, 34]. Согласно данной программе на первом курсе практическому курсу английского языка отводится предельно малое количество часов. Трудности изучения грамматических явлений английского языка усугубляются рядом факторов, таких как отсутствие в Республике Таджикистан необходимых для студентов-таджиков учебников и учебных пособий, которые учитывали бы системные особенности родного (таджикского) языка, а также отсутствие специально разработанных методических рекомендаций и др.

Учебники и учебные пособия, по которым ведется обучение английскому языку на языковом факультете, имеют некоторые недостатки. Так, например, в учебнике «Практический курс английского языка. Часть I» под ред. В. Д. Аракина в грамматический минимум не включены случаи употребления определенного и неопределенного артиклей, образование и употребление множественного числа имен существительных и др.; не всегда рациональным является распределение грамматического материала по урокам¹, представленный в учебнике комплекс упражнений не обеспечивает автоматизацию употребления грамматических явлений в связи с их недостаточным освещением и нерациональным соотношением языковых и речевых упражнений. По результатам проведенного нами анали-

¹ На одном из уроков предусмотрено изучение двух временных форм Past Indefinite, Past Continuous и утверждения в косвенной речи. См. Практический курс английского языка, часть I. Урок 14.

за данного учебника языковые упражнения составляют 70 %, речевые – 30 % от всех приведенных в нем упражнений. В учебных пособиях Л. В. Каушанской и др., Ю. А. Крыловой не учтены принципы организации грамматического материала.

На наш взгляд, недостаточная эффективность системы упражнений по предупреждению и преодолению грамматических ошибок, нехватка целенаправленности планирования учебного процесса, неконкретность содержания обучения, недостаточно эффективная методика работы, отсутствие учебников и учебных пособий, учитывающих системные особенности родного языка студентов, приводят к преобладанию грамматических ошибок над прочими их видами в речи студентов.

Резюме. На основе изучения состояния грамматической стороны устной экспрессивной речи на английском языке у студентов – будущих учителей мы пришли к выводу, что оно низкое по всем показателям качества речи: объему переданной информации (количество высказанных фраз), темпу речи и степени правильности речи (количество допущенных ошибок). Так, количество высказанных фраз на заданную тему составляет 10 вместо ожидаемых 16 единиц, темп речи – 50 слов в минуту вместо 120, количество ошибок – 20 единиц. При этом грамматические ошибки преобладают над другими видами ошибок. В свою очередь, среди грамматических ошибок самую значительную долю составляют ошибки на употребление и образование временных форм (64,3 % от всех грамматических ошибок).

Изучение динамики грамматических ошибок, допускаемых в устной экспрессивной английской речи студентов, которое проводилось на I, II и III курсах, показало, что им свойственен разнообразный характер: одни ошибки исчезают в ходе выполнения упражнений, вторая группа ошибок повторяется в речи студентов II и III курсов и даже сохраняется в речи выпускников, количество ошибок третьей группы возрастает из года в год.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев Б. В. Применение сознательности в обучении иностранным языкам // Психология в обучении иностранным языкам : сб. ст. – М., 1967. – С. 10–17.
2. Беньяминов Л. Р. Методика преподавания английских временных форм Past Indefinite и Past Continuous в узбекской студенческой аудитории : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 1970. – 110 с.
3. Георгиевская Т. М. Работа над ошибками при обучении // Иностранные языки в высшей школе. – 2011. – Вып. 4. – С. 112–117.
4. Горчев Ю. А. Объекты и приемы контроля в обучении грамматической стороне устной речи // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе : сб. ст. – М., 1986. – С. 19–28.
5. Гюббенет И. В., Егоров Г. Г. О типичных ошибках абитуриентов // Иностранные языки в школе. – 1972. – № 1. – С. 44–48.
6. Зимняя И. А., Китросская И. Х., Мичурина К. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 4. – С. 52–57.
7. Казимирова А. Л. Типичные грамматические ошибки в устной иноязычной речи выпускников средних школ (на материале немецкого языка) // Иностранные языки в школе. – 1972. – № 5. – С. 73–77.
8. Китросская И. И. Некоторые вопросы обучения второму иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 1972. – 227 с.
9. Латидус Б. А. Типология упражнений: дискуссия продолжается // Иностранные языки в высшей школе. – 1979. – Вып. 14. – С. 32–38.
10. Лийв Х. П. Усвоение видо-временных форм английского глагола студентами-эстонцами на I курсе языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Л., 1975. – 276 с.
11. Меркулова С. Г. Современные подходы к исправлению ошибок в устной речи при изучении английского языка // Английский язык. Приложение к газете «Первое сентября». – 2002. – № 45. – С. 5.

12. *Натальин В. П. и др.* Типичные грамматические ошибки в устной английской речи учащихся средних школ // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 3. – С. 67–70.
13. *Программы педагогических институтов.* Сборник № 1. Практика устной и письменной речи английского языка. – М. : Просвещение, 1982. – 133 с.
14. *Раджапов Б. С.* Обучение монологической устной речи на английском языке в V–VII классах узбекской общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 1977. – 212 с.
15. *Саттаров Т. К.* Методическое содержание обучения активной грамматике английского языка в узбекской средней школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 1982. – 168 с.
16. *Ситнов Ю. А.* Психологический и методический аспекты проблемы отрицательного речевого опыта при изучении иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1983. – № 4. – С. 45–49.
17. *Скопинская Л. Н.* Профессионально ориентированное обучение грамматической стороне устной речи на английском языке студентов языкового вуза на начальном этапе (эстонская аудитория) : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. – Л., 1988. – 181 с.
18. *Солиева М. Ю.* Особенности учета русского языка при обучении английскому в школах с узбекским языком обучения (V–VIII классы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 1976. – 23 с.
19. *Хэбболдт П.* Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания. – М. : Учпедгиз, 1963. – 160 с.
20. *Цветкова З. М.* Советская методика преподавания иностранных языков // Материалы 4-го Междунар. семинара преподавателей русского языка. – М., 1964. – С. 43–47.
21. *French F. G.* Common Errors in English, their Cause, Prevention and Cure. – London : Oxford Univ. Press, 1949. – P. 62.

УДК 37.036:37.017.925

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ЭТНОТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК УСЛОВИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ
СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**TRAINING OF TEACHERS FOR ETHNIC DRAMA ACTIVITY AS A CONDITION
OF ETHNOCULTURAL EDUCATION IN RURAL SCHOOLS**

В. Ю. Арестова

V. Yu. Arestova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье рассматривается подготовка педагогов к этнотеатральной деятельности как одно из условий этнокультурного воспитания сельских школьников на современном этапе социально-культурного развития российского общества. Приводятся определения ключевых понятий исследования, выявляются идеи и принципы эффективной подготовки будущих учителей в вузе, анализируются методы и формы внеурочной деятельности студентов, в том числе занятия в «Мастерской этнотеатральных проектов», дается характеристика профессиональных качеств учителя, необходимых для организации этнотеатральной деятельности школьников.

Abstract. The paper considers the process of training of teachers for ethnic drama activity as a condition of ethnocultural education in rural schools at the current stage of sociocultural development in Russia; the author provides the key concepts of the study, reveals the ideas and principles of the effective training of future teachers in the system of higher education, analyzes the methods and forms of the extracurricular student activities, including the classes in Ethnic Drama Project Workshop. The paper describes professional qualities of a teacher which are necessary for the arrangement of ethnic drama activities among students.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, подготовка педагогов, сельская школа.

Keywords: ethnocultural education, teacher training, rural school.

Актуальность исследуемой проблемы. Современный этап развития российского общества характеризуется основательными переменами в области образовательной политики государства. Процессы, происходящие сегодня в образовании, отражают в своем содержании базовые национальные ценности, в число которых входят история России, российских народов, семьи и рода, жизненный опыт предков, фольклор народов России, общественно полезная и лично значимая деятельность обучающихся и пр. [5], [10]. С этой точки зрения становится востребованным педагогический потенциал этнотеатральной деятельности, которая способна не только стать фактором, объединяющим и воспроизводящим вышеобозначенные ценности, но и системообразующим фактором организации воспитательного процесса в системе «сельская школа – семья – социум».

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического универси-

тета им. И. Я. Яковлева и научно-исследовательского института этнопедагогике им. академика РАО Г. Н. Волкова этого же вуза. Основными методами исследования явились: анализ педагогической, этнопедагогической, культурологической, искусствоведческой, этнографической литературы, нормативно-правовых и законодательных актов в сфере образования; наблюдение, изучение результатов образовательной деятельности студентов педагогического вуза.

Результаты исследований и их обсуждение. Исследование этнотеатрализации как педагогической технологии позволило нам дать определение этнотеатральной деятельности учителя. Этнотеатральная деятельность учителя в школе – это система действий, направленная на реализацию педагогического потенциала обрядово-игровых форм народной культуры [3]. Этнотеатрализация понимается нами как процесс воссоздания фольклорного материала, при котором сохраняются знаковые, специфические характеристики народных обрядово-игровых традиций [1].

Школьная этнотеатрализация как явление выражается двумя основными характеристиками – этнической и театральной, т. е. ее природа лежит в игровых формах народной обрядности; и в то же время школьная этнотеатрализация должна решать педагогические задачи. Для этого учителям важно понимать школьный театр как творческий союз детей и взрослых, уметь активизировать наблюдательность детей, воображение, стремление к ассоциативным сопоставлениям; разучивать хоровые и танцевальные номера, партии с солистами; готовить костюмы или элементы костюмов, сценические декорации, сюжетно-бутафорские атрибуты; объяснять детям так, чтобы словесный образ превращался в зримый персонаж спектакля; планировать репетиции с учетом всех видов работы (пение, сценическая речь, движение); владеть театрально-исполнительскими навыками (интонационно выразительная речь, мимика, телодвижения и пр.). Некоторые исследователи, например В. П. Ефимов, указывают на условия, способствующие активному приобщению детей к традиционной народной культуре: учет традиционной последовательности действий в обучении детей основам фольклора, гибкое применение способов разучивания произведений, постоянное включение элементов творчества, варьирование в занятиях с детьми игровой и самостоятельной деятельности, обучение посредством аудио- и видеозаписей, применение элементов обучения «сверстник – сверстнику», встречи с другими детскими фольклорно-игровыми коллективами [6].

На первый план при организации школьного театра, с нашей точки зрения, выходят режиссерские и актерские качества личности учителя, к которым можно отнести коммуникативную эмоциональную направленность действий учителя, а также суггестивные способности (суггестивные способности позволяют при проведении репетиций осуществлять эмоционально-волевое воздействие на учащихся в процессе взаимодействия с ними), динамизм, оптимизм, активную реакцию на явления действительности, общую эмоциональную восприимчивость, эмоциональное перевоплощение, обаяние, заразительность, убедительность. На наш взгляд, необходимо помнить, что вышеперечисленные качества личности педагога должны способствовать реализации не только его собственной идеи, но и так называемой «сверхзадачи» (по Станиславскому) – того, ради чего он хочет реализовать свою идею. В данном случае будет уместным напомнить учителю, что школьный театр – это такая форма общения детей, в которой удобно воссоздавать атмосферу бытования фольклора, причем делать это лучше в «досценической» стадии, т. е. на сцене фольклор зачастую имеет условный характер, в отличие от естественной среды его существования – обрядовой или праздничной.

Этническая характеристика школьной этнотеатрализации состоит в следующем. Известно, что этнос (народ, этническая общность) – это исторически сложившаяся, занимающая определенную территорию, устойчивая совокупность людей, которая обладает общей культурой, ценностями, языком, психологическим складом, этническим самосознанием и этнонимом (собственным названием). В самосознание общности входят представления об общем историческом происхождении и исторической судьбе, чувство общности, солидарности в понимании коллективного прошлого, настоящего и будущего [8, 25]. Одной из форм выражения этнического самосознания является фольклор. Для школьной этнотеатрализации именно фольклор является содержательной основой и ценностной ориентацией.

Рассмотрим, к примеру, базовые национальные ценности чувашского народа, т. е. основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в народных традициях. Для этого обратимся к уже проведенным исследованиям, обобщившим систему ценностей чувашского народа. Исследователи выделяют такие ценности, как любовь к детям, любовь к матери, преданность семье и памяти предков, трудолюбие, любовь к Родине и природе, искренность, открытость, честность, гостеприимство, чувство взаимной терпимости, благодарности, уважение к традициям своего и других народов, миролюбие, идеи ненасилия, эстетика быта (вышивка, песни, утварь и пр.) [4], [9].

Вышеобозначенные ценности содержатся в обрядово-игровом фольклоре чувашского народа. Неудивительно, что в средствах массовой информации появляются сообщения о проведении древних чувашских обрядов в настоящее время. Нравственно-этическая и духовная составляющая этих обрядов обеспечивают их существование в наше время. Значимость традиций для жизни народа подчеркивали в своих трудах А. К. Салмин, В. П. Иванов и др. [11], [7].

Очевидно, что педагогический потенциал обрядово-игрового фольклора должен быть востребован в системе подготовки учителей. Ранее проведенное нами исследование выявило, что этнотеатрализация является востребованной в современной практике сельских школ. Чаще всего ее используют учителя родного языка, музыки, учителя начальных классов. Нередко они объединяются с учителями истории, культуры родного края, технологии. Зачастую к усилиям работников школы в этом виде деятельности присоединяются не только сотрудники местных историко-краеведческих музеев, но и педагоги дополнительного образования, работники учреждений культуры [2].

Педагог, выступающий в роли режиссера, – это личность, которая способна сочетать в работе учебно-воспитательные и технические задачи, а также творчески развиваться в процессе сотрудничества с детьми. Современный период развития теории и практики образовательного процесса характеризуется разнообразными подходами, в том числе к организации театральной деятельности в школе. В более ранних публикациях нами были обоснованы подходы и принципы организации этнокультурного воспитания сельских школьников на основе этнотеатральной деятельности: системный, системно-функциональный, личностно-деятельностный, культуроведческий, аксиологический, этнопедагогический, социологический. Было выяснено, что реализация названных подходов создает условия для эффективного использования педагогического и социокультурного потенциала этнотеатрализации и в целом для качественной организации этнокультурного воспитания сельских школьников.

Рассмотрим, к примеру, профессиональную подготовку учителей начальных классов. Специфика профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов заключается в том, что она многопрофильна, т. е. в процессе обучения студент должен освоить ме-

тодики преподавания всех предметов, входящих в учебный план начальной школы: математики, русского языка, чтения, окружающего мира и пр. Русский язык и математика традиционно входят в число приоритетных направлений профессиональной деятельности учителей начальных классов (и поэтому методики преподавания этих предметов также составляют существенную сторону их профессиональной подготовки), но в то же время такие предметы, как, например, музыка и изобразительное искусство (требующие специальных умений), также достаточно серьезно ими изучаются. Тем более что школьная практика требует от студентов разностороннего проявления знаний, умений и навыков. Ведь иногда в школах, особенно сельских, все уроки в начальной школе проводят учителя начальных классов, но и этим далеко не исчерпывается область реализации ими профессиональной подготовки – они еще являются и классными руководителями, в чьи обязанности входят организация внеурочной и досуговой деятельности школьников, работа с родителями и общественностью. Учителям начальных классов при обучении детей родному языку невозможно обойти вопросы, связанные с фольклором, традициями (ритуалами, обрядами, обычаями), сложившимися в обществе. Часто это проявляется в разыгрывании обрядовых сцен, проведении театрализованных народных празднеств. Что касается уроков музыки, то этнотеатрализация совершенно естественно вписывается в содержание этих уроков (или внеурочных мероприятий), на которых дети знакомятся с музыкальным фольклором своего или других народов. Синкретичность как главное качество фольклора предполагает наряду с пением народной песни еще и театрализацию, т. е. обыгрывание сюжета, ролевое воплощение содержания песни при помощи определенных ролевых действий, движений, обусловленных обрядовым предназначением исполняемой песни. Использование этнотеатральных форм общения учителями начальных классов объясняется целями воспитания подрастающего поколения на народных традициях, вовлечением родителей в процесс воспитания, а также чувствительностью младшего школьного возраста, который является наиболее благоприятным периодом для этнокультурного воспитания и социализации детей.

С нашей точки зрения, в общепрофессиональной подготовке будущих учителей начальных классов можно выделить дисциплины, в учебную программу которых заложено получение знаний и навыков, необходимых для организации этнокультурного воспитания школьников на основе этнотеатральной деятельности. Например, дисциплины общекультурной подготовки: мировая художественная культура, философия образования, а также дисциплины психолого-педагогического цикла: педагогика начального образования, теория и методика воспитания, теория обучения. Некоторые аспекты этнотеатральной подготовки могут быть рассмотрены в таких предметах, как этнопедагогика, педагогические технологии, теория и методика воспитания, культурология. Важным дополнением является функционирование на факультете таких кружков, как «Хоровое исполнительство», «Фольклорный ансамбль», «Хореография», «Детский театр» и др. На наш взгляд, содержание такой подготовки может быть реализовано в рамках дисциплин и курсов по выбору студента или устанавливаемых вузом, национально-регионального (вузовского) компонента.

В нашем случае была разработана и реализована программа творческой мастерской для студентов «Мастерская этнотеатральных проектов». На этапе формирующего эксперимента (2010–2014 гг.), студенты очного и заочного отделений психолого-педагогического факультета (будущие учителя начальных классов) ЧГПУ им. И. Я. Яковлева разрабатывали этнотеатральные проекты, как в студенческой группе, так и со школьниками, апробировали проекты на педагогической практике.

В настоящее время мастерская этнотеатральных проектов существует не только в форме внеурочных занятий со студентами, но и в форме сетевого сообщества (http://vk.com/afflatus_ethno). Сейчас это сообщество объединяет студентов вузов и колледжей, учителей, педагогов дополнительного образования, работников культурно-досуговых учреждений, проявляющих исследовательский интерес к изучению праздников и обрядов, аутентичного художественного творчества, разработке и апробации способов воспроизводства этнической культуры в современном социуме, поддержки и развития самобытных обрядовых и праздничных традиций. Оргкомитет сообщества проводит всероссийские конкурсы, конференции, круглые столы и мастер-классы по различным проблемам. В рамках деятельности сообщества публикуются сборники материалов проведенных конференций, разрабатываются учебные и учебно-методические пособия.

Резюме. Время, в котором мы живем, заставляет по-новому осознать ценность этнопедагогических средств в воспитании подрастающего поколения. С нашей точки зрения, профессиональная подготовка современного учителя должна обеспечивать успех в организации этнокультурного воспитания школьников. Знание учителем теоретических основ игровой деятельности, психолого-педагогической характеристики школьников разных возрастов, методики использования игры в воспитательном процессе позволит эффективно использовать возможности этнотеатрализации в работе со школьниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арестова В. Ю.* Метод проектов в организации этнотеатральной деятельности детей и взрослых // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 9, ч. 4. – С. 838–841.
2. *Арестова В. Ю.* Национально-региональные особенности этнотеатрализации в школах Чувашии // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. – 2013. – № 4(30), ч. 3. – С. 18–21.
3. *Арестова В. Ю.* Этнотеатрализация как технология этнокультурного воспитания [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. – 2011. – № 6. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/100-5220>.
4. *Волков Г. Н., Петрова Т. Н., Панькин А. Б.* Введение в этнопедагогику. – Элиста : Калм. гос. ун-т, 2006. – 368 с.
5. *Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М. : Просвещение, 2009. – 26 с.
6. *Ефимов В. П.* Педагогические традиции детской этнотеатрализации в современных школах Чувашии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Чебоксары, 2008. – 203 с.
7. *Иванов В. П.* Особенности этнических процессов в Чувашской Республике // *Чувашская Республика: проблемы национально-государственного строительства (история и современность)* : сб. ст. – Чебоксары, 2011. – С. 76–103.
8. *Концепция* национальной образовательной политики Российской Федерации: одобрена приказом Минобрнауки России от 3 августа 2006 г. № 201 // *Официальные документы в образовании*. – 2006. – № 29. – С. 5–26.
9. *Комелина В. А., Кузьмин В. К., Кузьмин Н. В., Апакаев П. А., Петрова Т. Н.* Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности будущих педагогов средствами национальной культуры Среднего Поволжья // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. – 2014. – № 4(84). – С. 173–180.
10. *Кузнецова Л. В.* Формирование основ культурно-исторического и духовно-нравственного просвещения – задача культурно-образовательной политики государства // *IX Международные Волковские чтения* : сб. науч. трудов. – Йошкар-Ола, 2014. – С. 8–11.
11. *Салмин А. К.* Они хранят традиции // *Материалы полевых исследований МАЭ РАН*. Вып. 9. – СПб., 2009. – С. 17–22.

УДК 37.28

ШҮҮВЫР – ОБРАЗЕЦ ЖИВОГО ФОЛЬКЛОРА ВОСТОЧНЫХ МАРИ
SHYUVYR AS SAMPLE OF LIVING FOLKLORE OF EASTERN MARIE

Н. С. Белобородова, А. В. Ибулаев

N. S. Beloborodova, A. V. Ibulaev

Бирский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Бирск

Аннотация. В последнее время становится все более актуальным вопрос изучения культуры малочисленных народов, в том числе и восточных мари. Мари – народ, сумевший сохранить свое уникальное культурное наследие; потенциал культуры этого народа нуждается в более полном изучении и внедрении в образовательную систему. Следует уделить внимание изучению мариинской волынки. Характер исполняемых на мариинской волынке подражательных наигрышей и несложных народных мелодий дает возможность использовать этот инструмент на уроках музыки в школе. Изучение данного инструмента в школе позволяет решать ряд важнейших задач по патриотическому, эстетическому и трудовому воспитанию.

Abstract. In recent years it is becoming more and more urgent to study the culture of indigenous peoples including the Eastern Mari. The Mari are the people who managed to preserve their unique cultural heritage, whose potential needs to be more comprehensively studied for the purpose of its implementation in the educational system. Particular attention should be paid to the study of Mari bagpipes. The nature of Mari imitative tunes and simple folk melodies played on bagpipes allows you to use this instrument for music lessons at school. Studying this instrument with children at school can solve a number of important tasks of patriotic, aesthetic, physical and labour education.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, мариинская волынка, шүвыр, этнопедагогика, фольклор.

Keywords: patriotic education, Mari bagpipe, shyuvyr, ethnopedagogics, folklore.

Актуальность исследуемой проблемы. Воспитание чувства патриотизма на культурно-исторических традициях родного народа с его бытом и потребностями имеет достаточно важное педагогическое значение. Существенным принципом патриотического воспитания сегодня становится региональность. В современном понимании это среда, в которой и, прежде всего, на материале которой происходит возникновение, развитие и закрепление патриотических чувств в сознании школьников, их проявление в патриотических поступках [2, 62]. Одной из задач образования является возрождение культурного потенциала каждого этноса и сохранение его посредством обучения и воспитания в школе, ориентации учебно-воспитательного процесса на развитие и сохранение этнических традиций. В последнее время в связи с переменами в общественно-политической жизни страны становится все более актуальным вопрос изучения культуры малочисленных народов, в том числе и этнической группы восточных мари. Уже написано немало исследовательских работ по

изучению культуры восточных мари, но стоит отметить, что потенциал данной культуры все еще остается не полностью реализованным и нуждается в дальнейшей разработке и внедрении в образовательную систему. В рамках данной проблемы одной из задач также является исследование музыкального фольклора восточных мари.

Материал и методика исследований. Был проведен феноменологический и ретроспективный анализ философской, педагогической и психологической литературы по проблеме исследования, проведен анализ учебных планов, программ, организованы анкетирование, интервьюирование, беседа, полевая фольклорно-этнографическая экспедиция по сбору музыкального фольклора; подготовлены и апробированы методические рекомендации и программа спецкурса «Волянка: учимся делать и играть» со студентами отделения народной музыки при факультете дополнительных педагогических профессий Бирского филиала Башкирского государственного университета.

Результаты исследований и их обсуждение. Произошедшие за последний год кардинальные изменения в политической жизни нашей страны вновь остро ставят вопрос патриотического воспитания подрастающего поколения. Российскому патриотизму присуще чувство державности как понимание того исторического факта, что Россия развивалась как многонациональное государство на евроазиатском континенте, которое было и, мы уверены, останется великим, могучим государством, способным быть гарантом стабильного и цивилизованного саморазвития. В связи с этим еще раз подчеркнем интернациональный характер российского патриотизма [1, 328]. Поэтому мы уверены в том, что в поисках путей духовного развития надо обратиться к своим корням, культуре, обычаям и традициям. Стремление обратиться к духовным истокам родного народа, заново открыть для себя богатство и красоту его языка, традиций и культуры, потребность в приобщении к этнокультурным ценностям есть одно из важнейших средств решения вопроса о воспитании патриотизма.

Мари – народ, сумевший сохранить свое уникальное культурное наследие. «Он в долгой жизни пронес свой язык, культуру, белую одежду, гусли, барабан, волянки через века соседства с персами, сарацинами, хазарами, булгарами, татарами, ничего не растеряв. Неужели теперь потеряем это наше большое культурное богатство?» [5, 8]. Очевидно, что использование марийской народной культуры в воспитании подрастающего поколения возможно и необходимо. И как считает Г. Н. Волков, один из основоположников этнопедагогики, «народ в наиболее чистом виде всегда представляют дети. Когда национальное умирает в детях, то это означает начало смерти нации» [3, 5]. Поэтому приобщение к народной культуре в школе следует начинать как можно раньше.

Марийская народная музыкальная культура включает в себя песенное, инструментальное, вокально-инструментальное народное творчество. Музыка, пение и танец представляли в прошлом (а в некоторых своих проявлениях представляют и поныне) синкретическое единство, были неотъемлемой частью древних праздников и обрядов. Разнообразием отличаются и жанры детского фольклора. К детским песням – *йоча муро* – относятся произведения, созданные взрослыми специально для детей, произведения традиционного детского творчества, а также перешедшие к детям из репертура взрослых колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, заклички, дразнилки, игровые песни, считалки, песни в сказках и песни-сказки [6, 341].

Изучение музыкальной традиционной культуры позволяет решать ряд важных задач:

– воспитание патриотизма через уважение и любовь к малой родине, родному народу;

- формирование толерантности и уважительного отношения к народам России;
- эстетическое воспитание молодежи и приобщение к народной культуре.

В свете этого особое внимание следует уделить изучению марийской волынки (шўвыра). Характер исполняемых на марийской волынке подражательных наигрышей и несложных народных мелодий дает возможность использовать этот инструмент на уроках музыки в школе как в начальных классах, так и в среднем и старшем звене. Возможно исполнение детьми распевок, попевок и несложных народных песен в сопровождении волынки. Мелодии народных песен, возникших еще в далеком прошлом, подкупают своей задушевностью, неподдельностью, искренностью звучания, проникнуты духом миролюбивого народа, тесно связанного с природой [8, 42].

Исследователи отмечают, что у человека, который профессионально не занимается искусством, но играет на каком-либо музыкальном инструменте, пишет стихи, поет, сочиняет музыку или рисует, активно развивается творческое мышление. Это важнейшая черта человеческой сущности, и она становится залогом его успешной созидательной деятельности [10, 195]. Искусство является одним из самых действенных и, что очень важно, деятельностных средств эстетического воспитания, так как дает возможность не только воспринимать и видеть красоту, но и самим создавать ее. Поэтому считаем, что в школе в среднем и старшем звеньях возможно также и обучение игре на волынке.

Изучению марийских народных музыкальных инструментов (в том числе и волынки) посвящено несколько книг. В разное время к этому вопросу обращались В. М. Васильев, Т. Е. Ефремов, Я. А. Эшпай, П. Н. Никифоров, В. М. Газетов и др. По проблеме изучения марийской волынки наиболее ценными являются труды И. Г. Шабердина и О. М. Герасимова.

Изучение и популяризация марийской волынки является одним из действенных средств в процессе воспитания подрастающего поколения, так как данный инструмент во все времена занимал (и должен занимать сейчас и в будущем!) значительное место в музыкальной культуре народа мари.

Волынка – народный музыкальный инструмент, распространенный во многих странах мира и существующий в многочисленных местных разновидностях. В Шотландии она является основным национальным инструментом. Используется волынка и в инструментальных ансамблях (военные оркестры шотландских волынщиков в Великобритании). В России – это русская волынка, чувашский шăпăр, мордовский нюди и пр.

Шўвыр – разновидность волынки, марийский духовой язычковый народный инструмент, по классификации музыкальных инструментов Э. Хорнбостеля – К. Закса относящийся к аэрофонам. Состоит из воздушного резервуара (пузырь животного) и трех игральных трубок: одна трубка для нагнетания воздуха и две игровые, мелодические, находящиеся в деревянном ложе и имеющие общий раструб из коровьего рога. Звук сильный, резкого, жужжащего тембра [9, 23].

У народа мари волынка была одним из почитаемых инструментов в ритуале похорон, поминовения покойных, в ритуальном обходе поля с заклинанием доброго всхода и богатого урожая, защиты от буйного ветра и града. Во время свадебного обряда волынщик исполнял ритуальные напевы и мелодии встречи жениха, проводов невесты, плясовые свата, свахи и невесты и др.

По мнению этномузыколога, доктора искусствоведения, профессора Марийского государственного университета О. М. Герасимова, марийская волынка – это один из

древнейших музыкальных инструментов мари, заслуживающий самого пристального к нему внимания не только как к оригинальному и реликтовому инструменту мари. Шўвыр – это прежде всего эстетическое лицо древнего мари. Ни один инструмент не мог соперничать с ним по разнообразию исполняемого репертуара: это звукоподражательные напевы, посвященные большей частью образам птиц (кудахтанью курицы, воркованию дикого голубя, пению надречного кулика и т. д.), изобразительные (например, мелодия, имитирующая скачку на коне – то легкий бег, то галоп и др.) [7, 274].

К сожалению, на современном этапе развития мари шўвыр утратил былую популярность в народе и находится на грани полного исчезновения и превращения в музейный экспонат. Поэтому мы убеждены в том, что необходимо принять срочные меры по возрождению и популяризации среди народа этого необычного инструмента.

О. М. Герасимов – автор статей, брошюр и книг по проблемам марийского музыкального фольклора. Его книга «Народные музыкальные инструменты мари» – первое наиболее полное исследование по марийским народным музыкальным инструментам. В своей работе автор затрагивает широкий круг вопросов: историю изучения народных музыкальных инструментов мари, общие вопросы этноорганологии, проблемы усовершенствования народных инструментов и пр. Автор считает, что примером бесценного наследия прошлого является шўвыр. Шўвыр вызывал интерес у многих исследователей-фольклористов как прошлых лет, так и современности.

Однако в существующей литературе часто дана не совсем корректная характеристика этого старинного инструмента. Так, начиная с первой попытки зафиксировать марийскую волыночную музыку, предпринятой Н. Абрамычевым в 1879 году, шўвырные напевы и мелодии фиксировались исследователями в одноголосном варианте. Данные, опубликованные одноголосно, помимо того, что теряют свой «волыночный» облик, не могут быть исполнены в таком виде ни на одном инструменте, ибо эти записи представляют «собранные» из звучания двух трубок «суммарные» мелодии. Конечно, зная конструкцию шўвыра и приемы исполнения на нем, можно попытаться дать их партитуру более «волыночно» [4, 33]. В отдельной главе «Проблемы критики и реставрации источников» автором предпринята попытка реставрации и других образцов нотной записи, сделанных В. Васильевым, Я. Эшпаем, К. Смирновым и П. Никифоровым и др.

Немаловажно для нас и то, что автором исправлены неточности, допущенные ранее исследователями при описании и характеристике звукового состава шўвыра (обеих его трубок), обращено внимание на процесс настройки инструмента, на роль боковых (тембровых) отверстий мелодической трубки. Региональные особенности музыкальной культуры мари и, в первую очередь, ее ладовая природа нашли отражение не только в размерах инструмента, но и в его звукоряде (И. Г. Шабердин в своем трактате «Марий шўвыр» описывает большую, среднюю и малую волынку). Однако различия в величине инструмента отразились всего лишь на высоте настройки шўвыра и, естественно, в народной терминологии. Кугу шўвыр – это большие инструменты сернурских мари, настроенные в нижнем регистре. Изи шўвыр – инструмент малых размеров моркинских мари, настроенный в среднем регистре (как правило, в первой октаве) [4, 152]. По О. М. Герасимову, в народе издавна бытуют две разновидности шўвыра по звукоряду. Первая характерна для музыкальной культуры сернурских мари, вторая – для остальных этнографических групп. Какие именно этнографические группы – восточные, горные и пр., – автор не уточняет.

С опорой на труды О. М. Герасимова, И. Г. Шабердина и собственный опыт нами был сконструирован образец марийской волынки (рис. 1). Следует отметить, что изготовление марийской волынки возможно и в школьных мастерских. Используются исключительно природные материалы. С целью упрощения изготовления в роли трубки для нагнетания воздуха нами использована имеющаяся в продаже водопроводная ПВХ-труба с внутренним диаметром 10 мм, что позволяет абсолютно легко вдвухнуть воздух в воздушный резервуар инструмента. Также в качестве эксперимента трубка для нагнетания воздуха снабжена обратным клапаном, что значительно облегчает и обучение, и игру на волынке.

Процесс изготовления инструмента, методика обучения игры, использование потенциала народной музыки в воспитании молодежи нами подробно описаны в методических рекомендациях и программе спецкурса «Шўвыр: ышташ да шокташ тунемына» («Волынка: учимся делать и играть»).

Также нами разработан проект «Свое родное» (2013 год), основной целью которого являются возрождение интереса к изучению этого народного инструмента и популяризация исполнительского мастерства на нем, в том числе и в студенческой среде. Проект был представлен на Всероссийском конкурсе молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «МОЯ СТРАНА – МОЯ РОССИЯ». Наш скромный вклад в дело сохранения марийской народной музыкальной культуры был оценен, и проект получил высшую награду (золотую медаль) в номинации «Проекты, направленные на духовно-нравственное воспитание молодежи, укрепление духовного единства многонационального русского народа, развитие позитивных межнациональных, межкультурных и межконфессиональных коммуникаций». Наши исследования также нашли положительный отклик у организаторов культурно-массовых мероприятий, руководителей народных коллективов художественной самодеятельности, учителей, а также родителей и детей.

Познание, постижение человеком своей Родины – это показатель его культурной, духовной и патриотической развитости. Патриотические чувства, мысли, убеждения и поступки человека определяются, во-первых, уровнем и качеством познания им своей малой Родины [2, 61]. Современной молодежи присуще активное обращение к духовным истокам своего народа, познание богатства его традиций, языка и культуры. Задача родителей и педагогов – всячески поддерживать это стремление и создавать условия, способствующие приобщению подрастающего поколения к этнокультурным ценностям. Мы выражаем надежду, что наша молодежь будет все активнее придерживаться своих истоков, корней, обычаев и традиций. Ведь именно в них заложена вековая народная мудрость и отражено наше будущее.

Резюме. Феноменологический и ретроспективный анализ философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, изучение реального уровня сформированности нравственных качеств личности и результаты опытно-поисковой работы показали, что на современном этапе существует потребность в поиске и внедрении эффективных форм, методов и приемов практического решения задач патриотического воспитания. Одним из таких средств является обращение к истории и культуре родного народа. Изучение фольклора, народных инструментов, в частности марийской волынки, способствует возрождению и сохранению культурного потенциала этнической группы восточных мари. Нами подробно изучен процесс изготовления во-

лынки и рассмотрена возможность обучения игре на ней в школе и вузе. Народная культура (в том числе и традиции марийского народа) обладает высоким воспитательным потенциалом в контексте личностного развития ребенка и именно поэтому является универсальным средством решения задач воспитания подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 500 с.
2. *Ахияров К. Ш., Якупов К. А.* Патриотическое воспитание школьников в условиях современного сельского социума : учебное пособие. – Уфа : РИО РУНМЦ МО РБ, 2010. – 152 с.
3. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
4. *Герасимов О. М.* Народные музыкальные инструменты мари. – Йошкар-Ола : Центр нар. творчества Респ. Марий Эл, 1996. – 223 с.
5. *Егоров Ф. Е.* Материалы по истории народа мари. – Йошкар-Ола : Историко-литературный музей финно-угорских народов им. Валентина Колумба, 2012. – 176 с.
6. *Марийцы.* Историко-этнографические очерки. – Изд. 2-е, доп. – Йошкар-Ола : МарНИИЯЛИ, 2013 – 482 с.
7. *Тойдыбекова Л. С.* Марийская мифология : этнографический справочник. – Йошкар-Ола : Марийская бумажная компания, 2007. – 312 с.
8. *Чуриков И. А.* Этнопедагогика народа мари : учебное пособие для вузов. – М. : Академический Проект ; Трикта, 2005. – 304 с.
9. *Эшнай Я. А.* Национальные музыкальные инструменты марийцев. – Йошкар-Ола : Марийское государственное издательство, 1940. – 41 с.
10. *Юсупов И. Ф.* Воспитательная роль искусства // Современная этнопедагогика: проблемы и перспективы развития : материалы межрегион. науч.-практ. конф. молодых ученых. – Уфа, 2010. – С. 193–199.

УДК 796.05+372.879.6

**ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КОМАНД ПО МИНИ-ФУТБОЛУ
НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ:
СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РЕШЕНИЯ**

**TECHNICAL AND TACTICAL TRAINING
OF SKILLED MINI-FOOTBALL TEAMS BASED ON GAME EXERCISES:
STATE OF PROBLEM AND PROSPECTS OF ITS SOLUTION**

Г. Л. Драндров¹, А. А. Плешаков², Е. Л. Сафронов²

G. L. Drandrov¹, A. A. Pleshakov², E. L. Safronov²

¹ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

²ФГБОУ ВПО «Московский государственный машиностроительный
университет (МАМИ)», г. Москва

Аннотация. В работе на основе анализа и обобщения содержания государственных нормативных документов, состояния педагогической практики и современной научно-методической литературы выделяются и формулируются противоречия в сфере теории и методике технико-тактической подготовки квалифицированных команд в мини-футболе, обосновывается социальная и практическая актуальность их разрешения, в качестве перспективного направления исследований предлагается разработка теоретических и методических основ применения в учебно-тренировочном процессе игровых упражнений, моделирующих условия и содержание соревновательной деятельности в мини-футболе.

Abstract. Basing on the analysis and generalization of the content of state and normative regulations, the state of teaching practice and modern scientific-methodical literature the authors reveal and formulate the contradictions in the theory and methodology of technical and tactical training of qualified mini-football teams, substantiate social and practical relevance of settling these contradictions. The authors consider the promising area of research which is the development of theoretical and methodological bases for employing game exercises that simulate the conditions and content of competitive activity in mini-football into the training process.

Ключевые слова: *техничко-тактическая подготовка, мини-футбол, игровые упражнения.*

Keywords: *technical and tactical training, mini-football, game exercises.*

Актуальность исследуемой проблемы. В Законе РФ «О физической культуре и спорте в РФ» [19], в Распоряжении Правительства Российской Федерации «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» [17] в качестве одной из стратегических задач общества и государства в области физической культуры и спорта определено успешное выступление российских спортсменов в крупнейших международных соревнованиях. Решение этой задачи

предполагает постоянное профессиональное осмысление тренерами и спортсменами передового педагогического опыта в сфере избранного вида спорта, с одной стороны, разработки и научного обоснования инновационных технологий обучения и спортивной тренировки на различных этапах спортивной подготовки – с другой [9], [13].

Для соревновательной деятельности в современном мини-футболе характерны тенденции к возрастанию скорости ведения игры, что проявляется в сокращении до минимума пассивных фаз в действиях каждого футболиста. Наряду с этим происходит повышение сложности групповых и командных тактических действий в нападении и защите, возрастание количества ударов по воротам соперников. Разнообразие и динамичность игровых ситуаций в сочетании с недостаточностью информации для принятия тактических решений, пространственно-временные ограничения условий выполнения игровых действий создают трудности при их восприятии и распознавании, согласовании индивидуальных действий при решении групповых тактических задач [6].

Данные тенденции обусловлены самой спецификой мини-футбола, с каждым днем предъявляющего все более высокие требования к технико-тактической подготовленности спортсменов.

Экстремальность условий соревновательной деятельности в мини-футболе определяется еще и затруднением восприятия, принятия решения и реализации технико-тактических действий из-за большого их разнообразия, постоянной смены ситуаций, пространственных и временных ограничений, определяемых правилами, сложностью и недостаточностью информации. При этом экстремальность условий состязаний умышленно усугубляется соперником. Все это затрудняет как оценку различных игровых ситуаций, так и их влияние на конечный спортивный результат.

В этих условиях значительно возросли требования к качеству выполнения технико-тактических приемов, к слаженности игровых действий, к умению игроков понимать друг друга и объединять свои усилия в решении единой тактической задачи.

Между тем решение специалистами и тренерами задачи повышения эффективности технико-тактических действий затруднено недостаточностью научно-методического обеспечения этого направления спортивной подготовки в мини-футболе.

Вышесказанное обуславливает социальную, практическую и научную актуальность задачи нашего исследования: выявить состояние проблемы совершенствования технико-тактической подготовки квалифицированных команд в мини-футболе и раскрыть возможности применения игровых упражнений для повышения ее эффективности.

Материал и методика исследований. Исходным материалом решения проблемы послужили современные научные работы (диссертационные исследования, научные статьи) по проблеме совершенствования спортивной подготовки в мини-футболе, собственный педагогический опыт работы авторов в качестве тренеров квалифицированных команд по мини-футболу. Основными научными методами, используемыми для решения проблемы исследования, выступали теоретический анализ и обобщение имеющейся в нашем распоряжении научной информации.

Результаты исследований и их обсуждение. Мини-футбол как вид спорта появился в нашей стране относительно недавно, поэтому вопросы теории и методики спортивной подготовки в данном виде соревновательной деятельности были предметом небольшого количества научных исследований.

В частности, в работах С. Н. Андреева [2] представлены методические основы обучения и тренировки в мини-футболе.

А. Е. Бабкиным [3] разработана инновационная технология планирования физической и технико-тактической подготовки команды по мини-футболу при туровой организации соревнований. Е. А. Митиным [10] рассматриваются подходы к повышению эффективности управления тренировочным процессом в мини-футболе в рамках соревновательного периода. В диссертационной работе Д. М. Конурова [7] раскрываются особенности взаимосвязи физической и тактической подготовки спортсменов в мини-футболе.

С. Н. Петько [12] определены оптимальная структура, величина и направленность соревновательных нагрузок в мини-футболе на этапе спортивного совершенствования. М. С. Полишкис [15], [16] провел исследование тренировочных нагрузок в мини-футболе на основе динамики изменения ЧСС во время игры, выявил методические основы подбора и классификации упражнений в мини-футболе.

Технико-тактическая подготовка в мини-футболе была предметом исследования лишь в небольшом количестве научных работ. В частности, А. В. Рымко [18] осуществлен эффективный подбор специальных технико-тактических упражнений для подготовки мини-футбольных команд.

Г. Г. Папяном [11] осуществлена сравнительная характеристика технико-тактической подготовки в мини-футболе в связи с особенностями соревновательной деятельности, В. С. Левиным [8] разработаны методические рекомендации по эффективной реализации стандартных положений в мини-футболе. С. А. Айткулов [1] представил научно обоснованную методику формирования технико-тактических действий квалифицированных спортсменов в мини-футболе.

Организационно-методические основы эффективного применения игровых упражнений в технико-тактической подготовке рассматривались в научно-методической литературе только применительно к футболу [4], [5], [14], [20]. По мини-футболу подобных работ нами не обнаружено.

Известно, что основным способом технико-тактического совершенствования квалифицированных спортсменов в спортивных играх является использование целостного игрового метода выполнения упражнения, создающего условия для качественного усвоения большого количества игровых действий в процессе деятельности в ходе различных вариативных игровых ситуаций, максимально приближенных к условиям соревнований. Не менее значимым является то, что совершенствование технико-тактического мастерства в спортивных играх тесно связано с наличием фактора противоборства. В спортивных играх, в том числе и в мини-футболе, игрок добивается высокого соревновательного результата в самом тесном взаимодействии с партнерами по команде и при активном противодействии со стороны соперника.

Становление технико-тактического мастерства игроков в процессе выполнения игровых упражнений характеризуется целостностью, осуществляется в пространственно-временном континууме, имеющем специфические черты, определяемые взаимодействием партнеров и противодействием соперника, а также условиями протекания игрового противоборства, с выделением игровой функции и амплуа игроков.

В целом анализ государственных нормативных документов, научно-методической литературы по проблеме исследования и состояния педагогической практики свидетельствует о существовании противоречий:

- *на социальном уровне* – между необходимостью достижения нашими спортсменами высоких соревновательных результатов в мини-футболе на международной спортивной арене и недостаточным для решения этой задачи уровнем их технико-тактической подготовленности;

- *на практическом уровне* – между необходимостью повысить уровень технико-тактической подготовленности квалифицированных спортивных команд по мини-футболу и относительной непригодностью для этого традиционно применяемых в педагогической практике средств и методов обучения технико-тактическим действиям;

- *на научно-методическом уровне* – между высоким дидактическим потенциалом игровых упражнений для совершенствования технико-тактических действий квалифицированных спортивных команд по мини-футболу и недостаточной научной разработанностью теоретических и методических основ их применения в учебно-тренировочном процессе.

С учетом содержания этих противоречий нами сформулирована проблема исследования, суть которой заключается в следующем: *каковы теоретические и организационно-методические основы повышения эффективности процесса технико-тактической подготовки квалифицированных команд по мини-футболу на основе применения игровых упражнений?*

В соответствии с содержанием этой проблемы одним из перспективных направлений ее решения выступает разработка и научное обоснование инновационной методики технико-тактической подготовки квалифицированных команд по мини-футболу на основе применения игровых упражнений, обеспечивающих повышение эффективности и результативности их соревновательной деятельности.

Для этого на основе анализа и обобщения современной научно-методической литературы и передового педагогического опыта в области технико-тактической подготовки в мини-футболе и футболе необходимо:

- определить и систематизировать индивидуальные, групповые и командные технико-тактические действия в современном мини-футболе;
- выявить требования, предъявляемые этими технико-тактическими действиями к тактическим способностям и к тактическим знаниям, умениям и навыкам футболистов;
- разработать диагностический инструментарий для измерения и оценки показателей тактических способностей, тактических знаний, умений и навыков футболистов;
- разработать комплексы игровых упражнений, моделирующих условия для реализации технико-тактических действий, усложняющихся по мере роста технико-тактической подготовленности футболистов, и определить организационно-методические особенности их эффективного применения в учебно-тренировочном процессе квалифицированных команд по мини-футболу.

Это позволит обогатить теорию и методику спортивной тренировки в мини-футболе новыми знаниями о модельных характеристиках тактических способностей, тактических знаний, умений и навыков футболистов квалифицированных команд по мини-футболу, о способах измерения и оценки показателей тактических способностей, тактических знаний, умений и навыков футболистов, о теоретических и организационно-методических основах повышения эффективности процесса технико-тактической подготовке квалифицированных команд по мини-футболу на основе применения игровых упражнений.

Ориентация тренеров на эти знания позволит измерить и оценить уровень тактических способностей, тактических знаний, умений и навыков, повысить уровень технико-тактической подготовленности футболистов, выявить ее сильные и слабые стороны, совершенствовать качество индивидуальных, групповых и командных тактических действий через включение в содержание учебно-тренировочного процесса игровых упражнений и улучшить тем самым показатели эффективности и результативности соревновательной деятельности квалифицированных команд по мини-футболу.

Резюме. Анализ и обобщение современной научно-методической литературы показали, что проблема совершенствования технико-тактической подготовки квалифицированных команд в мини-футболе на основе применения игровых упражнений не была предметом самостоятельного научного исследования и требует дальнейшего изучения. Высокий дидактический потенциал игровых упражнений состоит в возможности моделировать в процессе спортивной подготовки различные соревновательные ситуации и обучать спортсменов рациональным технико-тактическим действиям, обеспечивающим повышение эффективности соревновательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Айткулов С. А.* Формирование технико-тактических действий квалифицированных спортсменов в мини-футболе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Челябинск, 2005. – 181 с.
2. *Андреев С. Н., Левин В. С.* Мини-футбол : метод. пособие. – Липецк : Арес, 2004. – 496 с.
3. *Бабкин А. Е.* Технология планирования физической и технико-тактической подготовки команды по мини-футболу при туровой организации соревнований : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – М., 2004. – 20 с.
4. *Варюшин В. В.* Игровые упражнения в тренировке взаимодействия футболистов : метод. разработки для слушателей ВШТ, факультета повышения квалификации и студентов ГЦОЛИФКа. – М. : ГЦОЛИФК, 1989. – 77 с.
5. *Герасименко А. П., Кашигин А. И., Князев В. Д.* Изучение игровых ситуаций, отражающих связь с игровой деятельностью футболиста // Вопросы управления подготовкой юных спортсменов : сб. науч. ст. – Волгоград, 1979. – С. 25–28.
6. *Драндров Г. Л., Краснов Ю. И., Фаттахов Р. Ф.* Тактическая подготовка юных футболистов на основе реализации принципа обобщения в обучении // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 2(70), ч. 2. – С. 86–91.
7. *Конуров Д. М.* Связь физической и тактической подготовки спортсменов в игровых видах спорта (на примере мини-футбола) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – М., 2002. – 13 с.
8. *Левин В. С.* Реализация стандартных положений в мини-футболе : метод. рекомендации. – М. : Книга, 1997. – 20 с.
9. *Матвеев Л. П.* Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. – 4-е изд., испр. и доп. – СПб. : Лань, 2005. – 384 с.
10. *Митин Е. А.* Управление тренировочным процессом в мини-футболе между турами соревновательного периода // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 3. – С. 54–58.
11. *Папян Г. Г.* Сравнительная характеристика технико-тактической подготовки футболистов в связи с особенностями соревновательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – М., 1983. – 24 с.
12. *Петько С. Н.* Структура, величина и направленность соревновательных нагрузок в мини-футболе на этапе спортивного совершенствования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – М., 1997. – 24 с.
13. *Платонов В. Н.* Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. – Киев : Олимпийская литература, 1997. – 584 с.
14. *Плон Б.* 40 игр и игровых упражнений в футбольной тренировке : метод. пособие. – М. : Терра-Спорт, 1998. – 47 с.
15. *Полишкис М. С.* Исследование тренировочных нагрузок в мини-футболе на основе динамики изменения ЧСС во время игры // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 8. – С. 26–29.
16. *Полишкис М. С., Петько С. Н., Беляков А. К.* Методические аспекты подбора и классификации упражнений в мини-футболе : метод. рекомендации. – М. : Пресс, 1997. – 47 с.
17. *Распоряжение* Правительства Российской Федерации «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» от 07.08.2009 г. № 1101-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=90500;div=LAW;dst=100006>.
18. *Рымко А. В.* Подбор специальных технико-тактических упражнений для подготовки мини-футбольных команд : метод. рекомендации. – М. : Книга, 1995. – 24 с.
19. *Федеральный закон* «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ // Собр. законодательства Российской Федерации. – 2007. – № 50, ст. 6242; 2011. – № 50, ст. 7355.
20. *Цубан Ю. В.* Моделирование игровых упражнений в системе подготовки футболистов на этапе спортивного совершенствования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – М., 2003. – 24 с.

УДК 378.14.015.62

**КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ
ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ**

**CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF INNOVATIVE
BEHAVIOUR OF FUTURE BACHELORS OF ENGINEERING**

Т. Н. Дубинина, А. В. Петрова

T. N. Dubinina, A. V. Petrova

*Волжский филиал ФГБОУ ВПО «Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет (МАДИ)», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа литературы, посвященной изучению проблемы инновационного поведения. Раскрыты сущность и содержание понятия «инновационное поведение будущего бакалавра-инженера». Обоснованы критерии и показатели, охарактеризованы уровни сформированности инновационного поведения будущих бакалавров-инженеров (на примере направления подготовки «Строительство»). Разработан исследовательский инструментарий для диагностики уровня его сформированности у студентов.

Abstract. The article presents the results of theoretical analysis of the literature devoted to the study of problems of innovative behaviour. It reveals the essence and content of the notion «innovative behaviour of future Bachelors of Engineering». The authors substantiate the criteria and indicators and levels of formation of innovative behaviour of future Bachelors of Engineering (on the example of training of Bachelors in Construction). The authors have also developed the research tools for detecting the level of formation of innovative behaviour at students.

Ключевые слова: *инновационное поведение, критерии, показатели, уровни.*

Keywords: *innovative behaviour, criteria, indicators, levels.*

Актуальность исследуемой проблемы. Инновационные процессы, происходящие в экономической жизни современного российского общества, предъявляют новые требования к уровню профессиональной квалификации и компетентности специалистов в различных сферах производства. Все больше востребованы кадры, которые активно выходят на новые способы деятельности и создают инновационные продукты. Для страны, выбравшей путь инновационного развития, проблема формирования инновационного поведения граждан является одной из самых актуальных [6].

В реализации государственной стратегии инновационного развития носителем идеологии инновационного обновления выступает образование [10]. В сфере особого государственного внимания сегодня оказалось инженерное образование и качество подготовки выпускников инженерно-технического профиля, так как инженерная деятельность все больше приобретает инновационный, творческий характер. Обязательным компонентом содержания подготовки будущих бакалавров-инженеров становится формирование у них инновационного поведения как профессионально значимого качества.

Вместе с тем пилотажное анкетирование преподавателей технических вузов г. Чебоксары, проведенное с целью определения знаний сущностных характеристик инновационного поведения и показателей самооценки готовности преподавателей к его формированию у студентов в процессе обучения, выявили наличие противоречия между требованиями государства и общества к формированию инновационного поведения будущих бакалавров-инженеров и недостаточной разработанностью теоретического и методического обеспечения этого процесса. Наиболее остро преподавателями ощущается недостаточность специальных теоретических и методических знаний о сущности и процессе формирования инновационного поведения, умений диагностировать уровень его сформированности у студентов.

Таким образом, ставится задача определения сущности и содержания понятия «инновационное поведение будущего бакалавра-инженера», обоснования критериев, показателей и уровней его сформированности у студентов, а также разработки исследовательского инструментария для диагностирования этого уровня.

Материал и методика исследований. В соответствии с логикой научного исследования в работе использован комплекс теоретических и эмпирических методов: осуществлен теоретический анализ педагогической, психологической и социальной литературы в аспекте изучаемой проблемы, изучен федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Строительство», проведены анкетирование, беседа с преподавателями и студентами технических вузов г. Чебоксары.

Результаты исследований и их обсуждение. Становление инновационной личности в условиях образования является основным фактором общественного развития, повышения конкурентоспособности страны, ее экономических и социальных показателей и иных национальных приоритетов [4]. Говоря о специфике подготовки будущих бакалавров-инженеров с инновационной моделью поведения, необходимо в первую очередь определиться с данным понятием. Понятие «инновационное поведение будущих бакалавров-инженеров» – ключевое в нашей работе, и само по себе оно является инновационным.

Анализ и обобщение имеющихся в научной литературе определений инновационного поведения позволили нам сформулировать рабочее определение понятия, которое мы понимаем как управляемую инновационным сознанием преобразующую форму активности человека, которая осуществляется путем выхода на новые способы деятельности или создания инновационных продуктов и является отражением и проявлением его творческого потенциала [3].

Исходя из такого понимания, мы сформулировали определение ключевого понятия нашего исследования следующим образом: инновационное поведение будущих бакалавров-инженеров – это интегративный профессионально-личностный феномен, который отражает степень осознания и личностного присвоения инновационных ценностей, выраженности творческих стремлений по преобразованию действительности, который основывается как на способности и готовности к генерированию и внедрению новых идей в сфере техники или технологии, так и на способности раскрывать и реализовывать свой творческий потенциал.

Содержание инновационного поведения будущих бакалавров-инженеров мы представляем как совокупность взаимосвязанных компонентов: ценностно-мотивационного, личностного и процессуального.

Выявление содержания инновационного поведения как интегративного профессионально-личностного феномена позволило нам выделить критерии и показатели определения уровня его сформированности, на основе которых в дальнейшем можно будет наблюдать динамику уровней и результативность его формирования в процессе профессиональной подготовки.

Под критерием мы понимаем отличительный признак, на основании которого производится оценка чего-либо, например, меры сформированности качества; то, что позволяет произвести измерение объекта и на основании этого оценить его [9]. При определении критериев сформированности инновационного поведения будущих бакалавров-инженеров мы придерживались следующих параметров: целостность структуры инновационного поведения, устойчивость его проявления и действенность, то есть функционирование в различных видах деятельности, и предъявляя к критериям следующие требования: объективность, ясность, краткость и точность, измеримость [8, 82].

Проблема формирования инновационного поведения, несмотря на ее актуальность и привлекательность для психолого-педагогических исследований, остается малоизученной, однако нам удалось провести анализ критериев и показателей сформированности инновационного поведения, определенных другими авторами.

О. В. Шелехова, Е. Н. Коньшина выделяют мотивационно-целевой, действенный и рефлексивно-результативный критерии. В качестве показателей мотивационно-целевого критерия исследователи называют способность к инициации и исследовательскому поиску, ориентацию на альтернативные пути решения проблем, развитие мотивов самореализации. К показателям действенного критерия они относят умения осуществлять прогностические, организационные, оценочные и коррекционные действия, принимать альтернативные решения, осуществлять выбор и реализацию индивидуальной стратегии поведения. Показателями рефлексивно-результативного критерия авторы называют самоанализ в процессе деятельности, оценку эффективности деятельности и ее результатов, перспективное планирование дальнейшей деятельности [11, 314].

Т. С. Борисова отмечает такие показатели инновационного поведения, как нацеленность на постоянное творческое саморазвитие, стремление к объективной оценке себя и других, умение увидеть потенциал других членов группы и оперативно им воспользоваться, умение находить конструктивные решения нестандартных ситуаций, позитивное восприятие перспектив и толерантность, готовность взять на себя полную ответственность за принятые решения, за коллектив [1, 50].

И. О. Логинова в качестве показателей инновационного поведения называет следующие характеристики: открытость экспериментам, инновациям и изменениям; готовность к плюрализму мнений; ориентацию на настоящее и будущее, а не на прошлое; экономию времени, пунктуальность, планирование будущих действий для достижения предполагаемых целей как в общественной, так и в личной жизни; ценность образования, любознательность, ответственность [7].

С учетом всего вышесказанного нами были определены следующие критерии и показатели сформированности инновационного поведения у будущих бакалавров-инженеров:

- аксиологический критерий, отражающий уровень осознания и личностного присвоения ценности новшества для профессиональной инженерно-технической деятельности и для повседневной жизни; ценностные ориентации на познание (интеллектуаль-

ное развитие), развитие (непрерывное физическое и духовное самосовершенствование), продуктивную жизнь (максимальное раскрытие и использование своего потенциала) и творчество (в аспекте научно-технического творчества);

- личностный критерий, отражающий уровень развития личностных качеств, определяющих способность к инициации (порождению, возникновению) поведения данного типа, таких как восприимчивость к инновациям, готовность к изменениям, инициативность, креативность;

- процессуально-динамический критерий, отражающий уровень овладения умениями осуществлять технологические инновации: информационные умения, коммуникативные умения, проектно-технологические умения.

Конкретизация показателей, адекватно отражающих каждый из выделенных критериев сформированности инновационного поведения будущих бакалавров-инженеров, побудила нас к изучению перечня компетенций, которыми, согласно ФГОС ВПО по техническим направлениям подготовки бакалавров, должен обладать выпускник (на примере ФГОС ВПО подготовки бакалавров по направлению «Строительство», далее – Стандарт).

Анализ совокупности приведенных в Стандарте общекультурных и профессиональных компетенций позволил выделить компетенции, которые соответствуют в содержательном плане выбранным нами критериям инновационного поведения. Обнаруженное соотношение мы отразили следующим образом: *аксиологический критерий* представлен стремлением к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6); *личностный критерий* определяется такими компетенциями, как овладение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу и восприятию информации, постановке цели и выбору альтернативных путей ее достижения (ОК-1), способностью находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовностью нести за них ответственность (ОК-4); *процессуально-динамический критерий* раскрывают умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2), владение основными методами, способами и средствами получения и переработки информации (ПК-5), владение методами осуществления инновационных идей (ПК-15), способность участвовать во внедрении результатов исследований и практических разработок (ПК-19).

Таким образом, овладение перечисленными компетенциями мы рассматриваем как показатель сформированности соответствующих компонентов инновационного поведения будущих бакалавров-инженеров. Кроме того, обращение к компетентностному подходу определяет возможность использования в дальнейшем для выявления стратегий формирования компонентов инновационного поведения, при всей многоплановости феномена и разнообразии видов деятельности, в которых личность проявляется как субъект инновационного поведения, психолого-дидактических конструктов, называемых компетенциями.

Совокупность выделенных критериев и показателей позволяет оценить уровень сформированности инновационного поведения у будущих бакалавров-инженеров. Традиционно понятие «уровень» определяется как ступень, достигнутая в развитии чего-либо, качественное состояние.

Т. С. Борисова, С. Б. Куликов выделяют следующие уровни инновационного поведения: социальный отклик – добровольное участие субъекта общественного поведения в инновационных социальных программах; социальный вклад – реализация соци-

ально ответственных инициатив человека как субъекта преобразующей деятельности, обусловленных внутренней мотивацией и потребностью в повышении качества жизни личности, общества, государства [1, 50].

О. В. Шелехова, Е. Н. Коньшина выделяют три уровня сформированности инновационного поведения студентов вуза: личностно-репродуктивный, личностно-инициативный, субъектно-инновационный [11, 314]. Специфическими особенностями личностно-репродуктивного уровня проявления инновационного поведения студентов, по мнению авторов, являются ознакомление с ценностями и смыслами инновационного поведения, их осознание и присвоение; актуализация рефлексивной деятельности; слабая творческая активность, алгоритмизация индивидуальной деятельности, шаблонность, стереотипность поведения. Личностно-инициативный уровень характеризуется осознанным поиском собственного стиля самореализации, преобладанием мотивов «самовыражения с претензией на уникальность» и связывается с раскрытием творческого потенциала, нестереотипного, критического, гибкого мышления и инициативности студентов, с их способностью к самостоятельному целеполаганию, исследовательскому поиску и принятию альтернативных решений. Субъектно-инновационный уровень определяется готовностью студентов к разработке и реализации инновационного продукта, нахождением индивидуального стиля самовыражения и реализацией инновационного поведения. Специфичность третьего уровня заключается в становлении инновационного поведения как качественной составляющей личности студентов.

При определении уровней инновационного поведения мы руководствуемся концепцией И. Е. Видт [2], которая предлагает для определения уровней индивидуальных характеристик личности выделять в качестве основы параметры экзистенциально-бытийной сферы личности. Поэтому в зависимости от степени самостоятельности, инициативности и креативности в реализации жизненных и профессиональных установок, интериоризации принятых современным обществом базовых ценностей инноваций и других элементов инновационной культуры общества (знаний, умений, опыта) и факта участия инновационного сознания в процессе управления деятельностью и поведением мы выделяем адаптивный, продуктивный и творческий уровни сформированности инновационного поведения.

Охарактеризуем каждый из выделенных уровней.

Для адаптивного уровня сформированности инновационного поведения характерными являются отсутствие самостоятельности, личностной ответственности, безынициативность, творческая пассивность студентов, что приводит к тому, что в процессе жизнедеятельности преобладают в основном мотивы социального характера и адаптационные тенденции. Адаптивный уровень проявляется в способности к принятию и проведению лишь частичных, непринципиальных изменений, позволяющих усовершенствовать ранее созданные / освоенные продукты, технологические процессы в рамках сложившихся алгоритмов действий, при этом каждая операция выполняется будущим бакалавром-инженером с опорой на внешнюю подсказку, содержащую в явном или скрытом виде решения проблемы. Инновации рассматриваются как вынужденная ответная реакция на предъявляемые извне требования. Перспектива расширения поля действий отсутствует.

Для продуктивного уровня проявления инновационного поведения характерно осознание и освоение студентом ценностей и смыслов инновационного поведения, развитее мотивов самореализации. Особенностью данного уровня является то, что студент

изначально ориентирован на решение социально значимых задач, для него важны мнение окружающих, убеждение в социальной значимости инновационных действий, поэтому характерными являются необходимость внешнего стимулирования проявления самостоятельности и инициативности, недостаточная творческая активность студентов. Осуществляемые действия, направленные на разработку и реализацию новых идей в сфере техники или технологии, основываются на предшествующем опыте, выполняются путем самостоятельного воспроизведения ранее усвоенных способов действий и их применения в типовых ситуациях, то есть ограничиваются репродуктивными тенденциями.

Творческий уровень сформированности инновационного поведения связан с систематизацией взглядов и установок в отношении инноваций в контексте собственной жизнедеятельности, с развитием мотивов саморазвития и самореализации, детерминирующих инновационное поведение. Характерными для этого уровня являются развитие инициативности, высокая творческая активность, ориентация не только на создание технологической инновации, но и на инновации в средствах, методах и способах достижения результата, то есть полная готовность к разработке и реализации новшеств и творческий стиль самореализации.

Разработанные нами критерии и показатели стали основным инструментом для выявления сформированности инновационного поведения у будущих бакалавров-инженеров. Следующей задачей было разработать исследовательский инструментарий для диагностики уровня сформированности инновационного поведения у будущих бакалавров-инженеров. Опираясь на системный подход, для диагностики каждого из компонентов инновационного поведения у будущих бакалавров-инженеров мы предлагаем использовать комплекс методов.

Диагностика уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента включает в себя выявление мотивации к инновационному поведению, принятия ценностей и установок в отношении инновационного поведения в контексте собственной жизнедеятельности и может быть осуществлена с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и разработанного нами опросника «Диагностика инновационного поведения студентов, будущих бакалавров-инженеров».

Степень сформированности личностного компонента мы предлагаем определять при помощи опросника В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцевой «Психологическая готовность к инновационной деятельности» [5], методики Е. Е. Туник «Диагностика личностной креативности» и разработанного нами опросника для студентов «Диагностика инновационного поведения студентов, будущих бакалавров-инженеров».

Процессуальный компонент проявляется в выборе оптимальных способов действий в процессе освоения или создания новшества и реализации индивидуальной стратегии поведения. Для осуществления инновационного поведения, как показывает В. Е. Клочко, необходимы следующие компетенции: проектная, коммуникативная и информационная. Солидаризируясь с ученым, мы считаем, что процессуальный компонент проявляется в информационных, коммуникативных и проектно-технологических умениях. Диагностировать данный компонент мы предлагаем с помощью целенаправленного педагогического наблюдения за работой студентов на занятиях, анализа продуктов интеллектуальной научно-исследовательской и проектной творческой деятельности, метода экспертной оценки.

Резюме. Таким образом, инновационная парадигма общества значительно изменяет содержание и направленность профессиональной подготовки будущих бакалавров инженерно-технического профиля. Важной задачей технических вузов становится формирование у обучающихся инновационного поведения, так как будущим бакалаврам-инженерам неизбежно предстоит испытать на себе вызовы инновационной экономики и оценивать их будут в первую очередь как субъектов инновационного поведения. Для решения поставленной задачи нами были теоретически обоснованы критерии (аксиологический, личностный и процессуально-динамический) и показатели уровня сформированности инновационного поведения будущих бакалавров-инженеров, дана характеристика каждому из трех уровней (адаптивному, продуктивному, творческому) по выбранным критериям, а также разработан исследовательский инструментарий для диагностики уровня его сформированности у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисова Т. С., Куликов С. Б.* Формирование инновационного поведения молодежи институтами социального воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8. – С. 47–52.
2. *Видт И. Е.* Культурологические основы образования. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2002. – 164 с.
3. *Дубинина Т. Н.* Формирование инновационного поведения личности в образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – Режим доступа : www.science-education.ru/118-14020.
4. *Карамаликова Н. В.* Ключевые детерминанты формирования инновационной культуры личности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 2(86). – С. 164–169.
5. *Клочко В. Е., Краснорядцева О. М., Мацуга В. В., Подойницина М. А., Стариченко О. Н., Чучалова О. Н.* Психодиагностические технологии выявления потенциала инновационности и одаренности молодежи : учеб. пособие. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2013. – 172 с.
6. *Клочко В. Е., Галажинский Э. В.* Психология инновационного поведения. – Томск : Томский государственный университет, 2009. – 240 с.
7. *Логина И. О.* Психология жизненного самоосуществления. – М. : Изд-во СГУ, 2009. – 279 с.
8. *Маликова В. А.* Создание развивающей педагогической среды (Опыт профессионального взаимодействия субъектов образовательного процесса школы) : сб. ст. – Оренбург : Пресса, 1998. – 160 с.
9. *Рапацевич Е. С.* Золотая книга педагога / под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Соврем. шк., 2010. – 720 с.
10. *Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года* (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 08.12.2011 г. № 2227-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/01/03/innov-razvitiye-site-dok.html>.
11. *Шелехова О. В., Коньшина Е. Н.* К проблеме сущности понятия «инновационное поведение» студентов вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 4(7). – С. 312–315.

УДК [378.016:811.11]:159.923-057.177

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ
СФЕРЫ УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE MANAGEMENT
SPECIALISTS IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

А. Е. Ильин, О. Г. Максимова

A. E. Ilyin, O. G. Maksimova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Установлено, что одной из важнейших задач высшей школы в условиях модернизации системы профессионального образования является профессионально-личностное развитие будущих менеджеров сферы управления. Значительным потенциалом для ее успешной реализации располагают иностранные языки. В целях совершенствования работы вуза в этом направлении необходимо разработать и внедрить в педагогический процесс модель профессионально-личностного развития обучаемых и создать комплекс педагогических условий.

Abstract. It has been established that one of the major tasks of the higher school in conditions of modernization of the system of professional education is professional and personal development of future management specialists. A good command of foreign languages is a significant potential for its successful implementation. In order to improve the work of universities in this aspect there should be developed and implemented the model of professional and personal development of students in the pedagogical process and a complex of pedagogical conditions created.

Ключевые слова: *профессионально-личностное развитие, менеджеры, модель, педагогические условия, иностранный язык.*

Keywords: *professional and personal development, managers, model, pedagogical conditions, foreign language.*

Актуальность исследуемой проблемы. Начало XXI века для всей системы российского образования является временем перемен, связанных со вступлением в Болонский клуб, переходом на многоуровневую систему профессиональной подготовки и пересмотром требований, предъявляемых к выпускнику профессионального образовательного учреждения.

По мнению целого ряда ученых [1], [2], [7], [8], [9], высшее профессиональное образование сегодня меняет свои ориентиры и переключается с простой передачи теоретических знаний обучающимся на становление в процессе подготовки в соответствующем учебном заведении профессионала высокого уровня, способного успешно приспосабливаться к новым требованиям общества, подготовку конкурентоспособного специалиста, стремящегося к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

В настоящее время увеличивается потребность государства и общества в подготовке квалифицированных и компетентных менеджеров сферы управления, имеющих доста-

точный объем профессиональных знаний, владеющих профессионально значимыми умениями и навыками и обладающих необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности личностными качествами.

В последние годы появился ряд исследований [3], [4], [5], [6], [10], прямо или косвенно относящихся к проблеме развития тех или иных сторон личности обучаемого в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Так, вопросы использования компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки в высшей школе раскрываются в трудах таких ученых, как В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.

Проблемам профессионально-личностного развития обучаемых посвящены исследования В. В. Анисимова, Э. Ф. Зеера, С. Е. Каплиной, Е. А. Климова, Т. В. Кудрявцевой, Е. К. Марковой, Е. В. Медведевой, Ю. В. Поваренкова, И. П. Подласого, В. С. Саблина, Е. Е. Сапоговой, С. П. Слаквы и др.

Н. Д. Гальскова, Т. А. Данилова, Г. М. Ильдуганова, М. А. Паутова, Е. К. Сальная, Н. А. Сысоева, Е. Г. Тарева, М. А. Хусаинова в своих работах освещают отдельные аспекты использования потенциала иностранных языков в профессионально-личностном развитии обучаемых.

В рамках нашего исследования под профессионально-личностным развитием будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков мы будем понимать процесс становления студента как будущего профессионала в ходе овладения им теоретическими знаниями, формирования соответствующих умений и навыков, а также профессионально значимых качеств с использованием потенциала иностранных языков.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ педагогической и психологической литературы в рамках изучаемой проблемы, изучен федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 380303 Управление персоналом, спроектирована и апробирована в ходе опытно-экспериментального исследования модель процесса профессионально-личностного развития будущих менеджеров-управленцев в ходе изучения иностранных языков, выявлены и обоснованы педагогические условия эффективного протекания этого процесса.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение научной литературы по теме исследования (Н. Д. Гальскова, Н. В. Баграмова, Л. А. Бакиева, Т. А. Данилова, Г. М. Ильдуганова, М. А. Паутова, Е. К. Сальная, Н. А. Сысоева и др.) и опыт преподавания иностранных языков в вузе показывают, что иностранные языки имеют большой потенциал в плане вооружения студентов соответствующими знаниями, умениями и навыками и развития целого ряда профессионально значимых личностных качеств будущих менеджеров-управленцев, которые в совокупности определяют уровень профессионально-личностного развития обучаемых и позволят им в будущем быстро приспособиться к требованиям профессии, дадут возможность выполнять свои профессиональные обязанности наиболее эффективно. Вместе с тем анализ вузовской практики выявил, что научные основы организации педагогического процесса по обучению будущих менеджеров-управленцев иностранным языкам, одной из основных задач которого являлось бы профессионально-личностное развитие обучаемых, в настоящее время остаются недостаточно исследованными и по этой причине не находят отражения в официальных документах и рабочих учебных программах,

регулирующих деятельность вуза по профессиональной подготовке менеджеров-управленцев, а значительный потенциал иностранных языков в профессионально-личностном развитии будущих менеджеров-управленцев в процессе профессиональной подготовки в высшей школе используется не в полной мере.

Сделанные по итогам теоретического исследования выводы указали на необходимость разработки структурно-функциональной модели процесса профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления в ходе изучения иностранных языков. Разработанная нами модель представляет собой совокупность следующих компонентов: цель, задачи, принципы, основные направления, организационные формы, методы, средства и результат (рис. 1).

В ходе теоретического исследования также был сделан вывод, что профессионально-личностное развитие будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков будет эффективным при создании целого ряда педагогических условий, а именно: формирования у будущих менеджеров сферы управления положительной мотивации к профессионально-личностному развитию; использования активных методов обучения в процессе преподавания иностранного языка; усиления профессионально-практической направленности обучения иностранному языку на факультете управления; подготовки преподавателей кафедры иностранных языков к работе по повышению уровня профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления; систематического осуществления диагностики уровня профессионально-личностного развития будущих менеджеров-управленцев в ходе изучения иностранных языков.

При определении *первого педагогического условия* мы исходили из результатов анализа литературы по вопросам, связанным с мотивацией к учебной деятельности, который показал, что сформированность положительных мотивов к учебно-познавательной деятельности является тем важным фактором, который определяет направленный и последовательный характер действий обучаемого по достижению заданной цели и придает действиям свойства организованности, системности и устойчивости. Учебный процесс по изучению иностранных языков в вузе представляет собой такую форму учебно-познавательной деятельности, где верно сформированные положительные мотивы дают возможность овладеть теоретическими знаниями, сформировать у обучаемых необходимые умения и навыки, а также развить профессионально значимые качества личности наиболее эффективно.

Выбор использования активных методов обучения в процессе преподавания иностранного языка как *второго педагогического условия* эффективности процесса профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления связан с тем, что выводы целого ряда ученых (М. М. Анцибор, В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, Е. В. Зарукина, С. К. Омарова, Н. А. Логинова, М. М. Новик и др.) подтверждают, что при использовании таких методов обучения учебно-познавательная деятельность по изучению иностранных языков в вузе осуществляется в ситуациях, максимально приближенных к вероятным и часто встречающимся в сфере избранной профессии, при этом одновременно может преподаваться необходимый для усвоения учебный материал и создаваться условия для формирования умений их использования на практике. В этом случае педагогический процесс по изучению иностранных языков носит более продуктивный характер и имеет более выраженный потенциал для расширения профессиональных знаний обучаемых, формирования и развития соответствующих умений и навыков, а также профессионально значимых личностных качеств студентов.

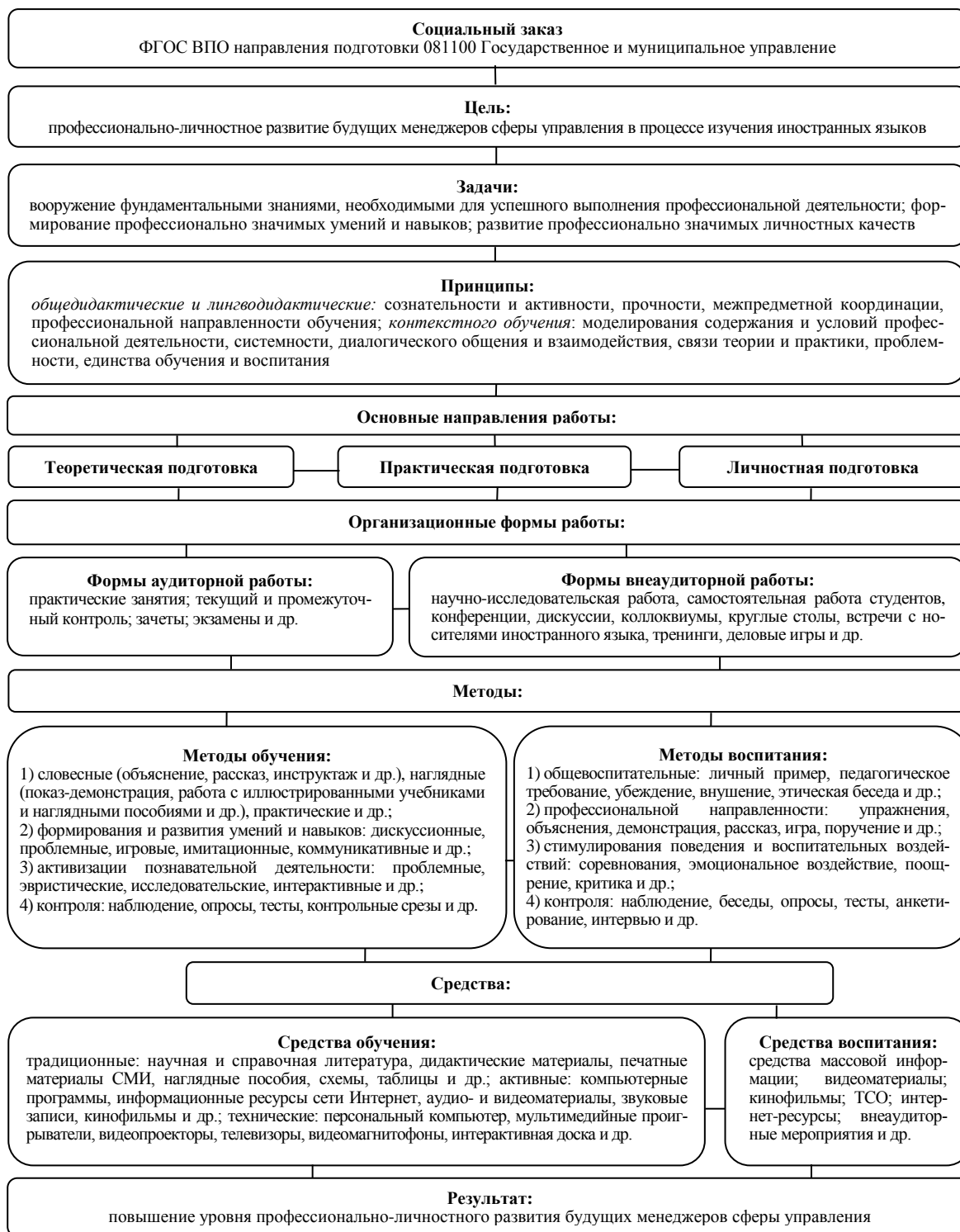


Рис. 1. Модель профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков

Третье педагогическое условие (усиление профессионально-практической направленности обучения иностранному языку на факультете управления) было определено нами исходя из того, что профессионально направленное обучение будущих менеджеров-управленцев иностранным языкам повышает степень соответствия их требованиям профессии, дает возможность подготовить профессионала, имеющего прочные знания, умения и навыки, сформировать у будущего управленца активную жизненную позицию, развить у него способность к принятию самостоятельных осознанных решений и таким образом всесторонне подготовить его к будущей профессиональной деятельности.

Подготовка преподавателей кафедры иностранных языков к работе по повышению уровня профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления было определено в качестве *четвертого педагогического условия* эффективного профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков, т. к. анализ литературы подтвердил, что повышение эффективности педагогической деятельности в вузе и осуществление наиболее важных функций по повышению уровня профессионально-личностного развития студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» напрямую зависит от степени подготовленности и профессиональной компетентности преподавателя.

Систематическое осуществление диагностики уровня профессионально-личностного развития будущих менеджеров-управленцев в ходе изучения иностранных языков дает возможность проводить анализ и фиксировать результаты экспериментальной работы, а также по мере необходимости корректировать программу и менять формы, методы и средства, используемые в процессе изучения иностранных языков для повышения уровня профессионально-личностного развития обучаемых. Это и было обозначено в качестве *пятого педагогического условия* эффективности профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков в вузе.

Для проверки эффективности выявленных педагогических условий и их влияния на повышение уровня профессионально-личностного развития студентов было проведено опытно-экспериментальное исследование. Эксперимент проходил в три этапа (констатирующий, формирующий и обобщающий), в ходе каждого из которых решались ряд конкретных задачи.

Реализация первого педагогического условия, обозначенного как формирование у будущих менеджеров сферы управления положительной мотивации к профессионально-личностному развитию в процессе изучения иностранных языков, потребовала от нас в ходе эксперимента проведения работы по повышению интереса студентов к изучению иностранных языков. Для этого активно внедрялись технические средства обучения и нестандартные формы контроля знаний, умений и навыков студентов; стимулировались научно-исследовательская и самостоятельная работа студентов и их участие в научных конференциях, коллоквиумах, круглых столах и др. Большое внимание уделялось формированию у них представлений о преимуществах владения знаниями в области иностранных языков и их использования в сфере избранной профессии. С этой целью применялись средства массовой информации, видеоматериалы, кинофильмы, внеаудиторные мероприятия профессиональной направленности, работа в кружке английского языка и т. д.

Реализация второго педагогического условия, которое было определено нами как использование активных методов обучения в процессе преподавания иностранного языка, потребовало проведения работы по введению в процесс преподавания иностранных

языков на факультете управления учебных мероприятий, по своим целям и способам организации максимально приближенных к содержанию профессиональной деятельности обучаемых и за счет этого повышающих уровень практической подготовленности будущих менеджеров сферы управления к решению профессиональных задач и развивающих у них профессионально значимые умения и навыки, а также необходимые для успешной профессиональной деятельности качества личности, формирующие у обучаемых профессионально направленное мышление и т. д.

Организация третьего педагогического условия – усиления профессионально-практической направленности обучения студентов иностранному языку на факультете управления – потребовала от нас коррекции и дополнения рабочей учебной программы дисциплины. В рамках работы с дополнительными разделами использовались следующие виды учебной деятельности: работа с текстовыми, аудио- и видеоматериалами профессиональной направленности, с материалами профессиональной тематики иностранных СМИ, с ресурсами сети Интернет по профессиональной тематике, участие студентов в ролевых играх, драматизациях, круглых столах, дискуссиях на иностранном языке и др. В ходе реализации данного педагогического условия учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины было дополнено учебными пособиями профессиональной направленности и содержания; направления и содержание научно-исследовательской работы студентов в процессе изучения иностранных языков были переориентированы на повышение уровня их профессионально-личностного развития.

В ходе реализации четвертого педагогического условия – подготовки преподавательского состава кафедры иностранных языков к работе по повышению уровня профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления – был проведен комплекс мероприятий по работе с преподавателями кафедры, где основными задачами были повышение уровня осведомленности преподавателей иностранного языка об особенностях и условиях профессиональной деятельности будущих менеджеров-управленцев, расширение их знаний в области современных технологий профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, расширение специальных знаний преподавателей в области усиления профессиональной направленности обучения иностранным языкам студентов факультета управления, повышение квалификации преподавателей по развитию профессионально значимых умений и навыков студентов средствами иностранного языка и др.

Созданию данного педагогического условия способствовало и систематическое проведение в течение опытно-экспериментального исследования совещаний по обмену опытом между преподавателями иностранных языков, ведущими работу на факультете управления, предоставление и последующее обсуждение коллективом кафедры отчета по результатам опытно-экспериментальной работы.

В ходе работы по апробации пятого педагогического условия происходило изучение динамики профессионально-личностного развития студентов факультета управления на разных этапах опытно-экспериментального исследования. Реализация данного условия также предполагала проверку содержания, форм, методов и средств работы, выбранных нами для повышения уровня профессионально-личностного развития обучаемых в процессе изучения иностранных языков на факультете управления, и оценку отклонений исходного и конечного уровней профессионально-личностного развития студентов от предполагаемого результата.

Как показывают данные, полученные по итогам формирующего этапа эксперимента, по когнитивному критерию число студентов с высоким уровнем профессионально-личностного развития в экспериментальной группе (ЭГ) увеличилось на 17,5 %, в то время как в контрольной группе (КГ) не было выявлено изменения показателей в положительную сторону. Количество студентов со средним уровнем профессионально-личностного развития по рассматриваемому критерию в ЭГ возросло на 7,5 %, в КГ – на 6,57 %. В то же время число студентов с низким уровнем по данному критерию в ЭГ снизилось на 22,5 %, а в КГ – лишь на 6,55 %.

По результатам контрольного среза по деятельностному критерию в ЭГ число студентов с высоким уровнем профессионально-личностного развития выросло на 12,5 %, в то время как в КГ – лишь на 1,34 %. Прирост по количеству обучаемых со средним уровнем по данному критерию в ЭГ составил 17,5 %, в КГ – 5,23 %. Количество студентов с низким уровнем развития по деятельностному критерию в ЭГ уменьшилось на 30 %, а в КГ изменения были не столь значительными и составили 6,57 %.

Контрольный срез также показал значительный прирост по всем показателям личностного критерия в ЭГ, в то время как в КГ данные почти не изменились. Так, количество обучаемых с высоким уровнем в ЭГ увеличилось на 22,5 %, в КГ – на 1,32 %. По количеству обучаемых, имеющих средний уровень развития профессионально значимых личностных качеств, прирост в ЭГ составил 7,5 %, в КГ – 5,24 %. Число студентов, имеющих низкий уровень по данному критерию, в ЭГ уменьшилось на 30 %, а в КГ изменения составили лишь 6,56 %.

Полученные в ходе диагностики итоговые данные подтверждают, что реализация разработанной нами модели и выделенных в ходе теоретического исследования педагогических условий значительно улучшает эффективность процесса обучения иностранным языкам в вузе в плане повышения уровня профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления.

Резюме. По итогам теоретического и опытно-экспериментального исследований нами были сделаны следующие выводы:

1. Дисциплина «Иностранный язык» является важным фактором совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров-управленцев в высшем учебном заведении и одним из эффективных средств повышения уровня профессионально-личностного развития студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление». Процесс профессионально направленного обучения иностранным языкам, организованный с опорой на положения системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов, позволяет расширить уровень теоретической подготовленности студентов к будущей профессиональной деятельности через обогащение их знаний в области профессии, улучшить степень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности будущих менеджеров сферы управления путем повышения уровня сформированности профессионально значимых умений и навыков студентов, развить у них личностные качества, важные в сфере избранной профессии. Педагогические технологии по использованию потенциала иностранных языков с целью повышения уровня профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления представляют собой систему средств, методов и приемов по совершенствованию процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров сферы управления в вузе. Иностранные языки имеют значительный потенциал в плане профессионально-личностного развития будущих менеджеров в процессе обучения в вузе, что

подразумевает расширение профессиональных знаний студентов; развитие умений и навыков работы с информацией, включающих ее критическую оценку и переработку, умение отделять важную информацию от второстепенной; возможность формирования профессиональной позиции обучаемых в процессе изучения дисциплины; развитие личностных качеств студента, отвечающих за его социализацию и приспособление к нормам общественного и профессионального поведения, умений налаживать контакты и поддерживать продуктивные взаимоотношения с партнерами и т. д. Однако на сегодняшний день они недостаточно используются для совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров-управленцев в высшей школе.

2. Структурно-функциональная модель процесса профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков в вузе должна быть направлена на создание системы деятельности педагогического коллектива вуза по совершенствованию процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров и включать такие взаимосвязанные компоненты, как цель, задачи, принципы, этапы, содержание, организационные формы, методы, приемы и средства, оптимальное использование которых в совокупности создает хорошие возможности для повышения уровня профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления. Модель была создана на основании требований государства и общества с учетом особенностей профессиональной деятельности обучаемых. Она решает задачи по вооружению студентов фундаментальными знаниями, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности; формированию у будущих менеджеров сферы управления соответствующих умений и навыков; позволяет развивать у обучаемых профессионально значимые личностные качества. Ее апробация в условиях современного вуза предполагала усиление теоретического, практического и личностного направлений подготовки обучаемых в процессе изучения иностранных языков, результатом чего должен стать достаточно высокий уровень профессионально-личностного развития будущего менеджера сферы управления.

3. Необходимыми и достаточными педагогическими условиями эффективного профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков являются: формирование у студентов положительной мотивации к профессионально-личностному развитию в процессе изучения иностранных языков, использование активных методов обучения в процессе преподавания иностранного языка, усиление профессионально-практической направленности обучения иностранному языку на факультете управления, подготовка преподавателей кафедры иностранных языков к работе по повышению уровня профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления, систематическое осуществление диагностики уровня профессионально-личностного развития будущих менеджеров-управленцев в ходе изучения иностранных языков.

Результаты апробации разработанной модели и педагогических условий подтверждают их эффективность в плане профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков в вузе.

Проведенное нами исследование не исчерпывает всех проблем, связанных с деятельностью высшей школы по совершенствованию профессиональной подготовки будущих менеджеров-управленцев, в т. ч. и с использованием потенциала иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдалина Л. В. Развитие профессионализма педагога. От теории к практике. – М. : Изд-во РГСУ, 2008. – 327 с.
2. Абдуллина О. А. Мониторинг качества профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 30–35.
3. Ариян М. А. Механизмы и условия социального развития студентов средствами иностранного языка // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 124–128.
4. Баграмова Н. В. Обучение иностранным языкам на неязыковых факультетах // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 10. – С. 58–61.
5. Бакиева Л. А. Условия формирования интереса к изучению английского языка у студентов неязыковых вузов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4–1(22). – С. 22–24.
6. Булкина Н. А. Требования к современному специалисту: компетенции, критерии, показатели // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. – 2011. – № 3(48). – С. 107–109.
7. Гунина Е. В., Волошина Д. О. Изучение мотивации учения у студентов педагогического и непедagogического направлений, обучающихся в педагогическом вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77), ч. 2. – С. 39–43.
8. Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Орел, 2005. – 245 с.
9. Ильин А. Е. К вопросу о структуре и содержании профессиональной компетентности будущих менеджеров сферы управления // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4(80), ч. 3. – С. 80–85.
10. Максимова О. Г. Формирование у студентов педвуза профессионально-значимых качеств личности учителя в условиях модернизации образования // Проблемы подготовки будущих специалистов в условиях модернизации образования : сб. науч. тр. – Чебоксары, 2013. – С. 3–6.

УДК 378.147

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ
БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**EXPERIMENTAL STUDY OF QUALITY OF TRAINING OF BACHELORS
AND MASTERS IN THE FIELD OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

А. М. Калимуллин, Г. И. Кирилова

A. M. Kalimullin, G. I. Kirilova

ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Аннотация. В статье описаны методы и результаты экспериментального исследования качества обучения бакалавров и магистров в сфере педагогического образования. Исследование состоит в анализе динамики ритмичности и результативности как ведущих показателей качества обучения будущих педагогов. Приведены выводы экспериментального исследования, которые показывают сопоставление предварительных представлений и реальных данных по изменению обозначенных показателей. Представлено экспериментальное статистическое подтверждение повышения значимости показателя результативности, который в предварительных оценках отстает. Проанализированы реализованные на практике традиционная, распределенная и интегрированная модели организации обучения. Показано, что наибольшая эффективность педагогического образования обеспечивается балансом показателей ритмичности и результативности, достигаемым в интегрированной модели организации обучения.

Abstract. The article describes the methods and results of experimental study of quality of education of bachelors and masters in the field of pedagogical education. The study includes the analysis of the dynamics of index of rhythm and analysis of the dynamics of index of results as the leading indicators of the quality of education of future teachers. This article presents the resume of experimental study which demonstrates the correlation of try-outs and actual data about on the measurement of the mentioned indicators. The paper also provides experimental statistical evidence of the rise of the index of results which was lower in the try-outs; analyzes the traditional, distributed and integrated models of organization of learning; reveals that the highest efficiency of pedagogical education is provided due to the balance of indices of rhythm and results in terms of integrated model for organization of learning.

Ключевые слова: *качество обучения, педагогическое образование, показатель ритмичности, показатель результативности, бакалавр, магистр.*

Keywords: *quality of education, pedagogical education, index of rhythm, index of results, bachelor, master.*

Актуальность исследуемой проблемы. Повышение качества педагогического образования призвано обеспечивать соответствующую кадровую основу для образовательной системы, которая решает задачи формирования современных конкурентоспособных специалистов. Речь идет о гарантированном качестве образования, раскрывающемся в творческом саморазвитии человека [1], [4], а также в готовности к продуктивной дея-

тельности на региональном рынке труда [2]. Педагог, обеспечивающий подготовку таких специалистов, должен передавать накопленные знания и опыт своим ученикам, обладать аналитическим мышлением, высоким интеллектом, хорошей эрудицией и опытом систематической результативной деятельности.

Актуальная подготовка таких педагогов [5], [8] требует коренной перестройки образовательной системы [10]. Перемены должны сопровождаться научным и экспериментальным обоснованием образовательных инноваций. Требуется экспериментальная отработка моделей повышения качества, которые обеспечат наибольшую эффективность [3], [12] и будут адекватно отражать потребности каждого уровня подготовки будущих педагогов. Возникает новая и непростая задача обеспечения функционирования образовательной системы в условиях постоянного экспериментального поиска и проверки вводимых инноваций. Решение этой задачи сопровождается разработкой, реализацией и проверкой новых моделей организации обучения [9], [11]. Речь идет о моделях инновационного образовательного процесса, реализация которых закономерно обладает признаками динамичного эксперимента по обоснованию ведущих параметров для каждого уровня образования.

Актуальными с позиции повышения качества педагогического образования представляются две группы показателей: 1) связанные с образовательным процессом, 2) с его результатом. Соответственно, речь идет о динамичном эксперименте, в котором исследуются ожидания и специальный опыт педагогов, различающиеся по показателям ритмичности и результативности образовательного процесса.

Материал и методика исследований. Для исследования привлечены два класса материалов, первый из которых связан со сбором информации в процессе предварительного самоанализа, а второй – с мониторингом реального образовательного процесса.

Материалы проведенных экспериментальных исследований классифицируются по типу собираемых данных, уровню образования и периодам обучения, а также по получаемой студентами специальности. Всего к исследованию привлечено 316 человек, из них 152 студента проходили обучение по педагогическим специальностям и 164 – по другим специальностям, в том числе: бакалавры 1–2 курсов – 115 человек, бакалавры 3–4 курсов – 145 человек, магистры – 56 человек.

В эксперименте в рамках анализа определенных организационных структур были обследованы студенты, обучающиеся в соответствии со следующими моделями: а) в структуре распределенной модели, реализованной на различных факультетах Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ), – 124 человека, б) в структуре интегральной модели, реализованной в Институте психологии и образования КФУ, – 128 человек, в) в структуре традиционной модели, реализованной в Елабужском филиале КФУ, – 64 человека.

В первой части эксперимента по всем исследуемым студентам были собраны обобщенные данные, характеризующие предварительные представления о качестве образовательного процесса в ходе организованного в студенческой среде самоанализа. В самоанализе участвовали различные группы респондентов, которые классифицированы по уровням подготовки бакалавров и магистров, а также по периодам обучения, связанным с подготовкой студентов на первых и последних курсах. Учитывая, что для разных специальностей существует своя специфика [7], в определенной степени способствующая достижению требуемого качества образования [6], [9], нами рассматривались и сопоставлялись два варианта: а) данные, полученные для будущих педагогов, б) данные, полученные для студентов других специальностей.

Методика сбора данных предполагала фиксацию степени выраженности показателей ритмичности и результативности (высокую, среднюю или низкую) для каждого из респондентов. Обработка данных включала: а) выделение интервалов, соответствующих высокой, средней и низкой выраженности показателей ритмичности и результативности; б) построение частотного ряда, характеризующего процентное соотношение числа студентов, относимых к определенному интервалу; в) сравнительное сопоставление обозначенных показателей для каждого интервала и их интерпретация соответственно выделяемым классам данных.

Во второй части эксперимента анализ проводился с позиции различающихся исследовательских моделей организации образовательного процесса в подразделениях Казанского (Приволжского) федерального университета. Это исследование было связано с анализом показателей, выявленных для традиционной, распределенной и интегрированной моделей, и было нацелено на определение наиболее благоприятных моделей подготовки для определенных уровней педагогического образования (в том числе для бакалавриата и магистратуры).

Поясним понятия ритмичности и результативности. Ритмичность включает регулярность работы студентов в аудитории и дома, в первую очередь это соблюдение графика занятий и выполнение домашних заданий, своевременная подготовка и сдача контрольных, лабораторных, курсовых работ и реализованных проектов, а также проявленная на занятиях активность и др. Ритмичность можно представить, например, как активную работу студента на всех занятиях, без пропусков по неуважительной причине.

Результативность включает содержательную оценку качества контрольных, лабораторных, курсовых работ и реализованных проектов. Результативность можно трактовать, например, как хорошие результаты на экзамене, выдающееся качество выпускной квалификационной работы, предъявление студентами полученных сертификатов, победы на студенческих конкурсах, публикации и выступления. Все это характеризует результативность и в определенной мере отражается в студенческом портфолио.

Результаты исследований и их обсуждение. Дадим интерпретацию результатов предварительных самооценок ритмичности и результативности учебной деятельности, полученных по данным анкетного опроса студентов, проходящих подготовку по педагогическим специальностям на уровне бакалавриата и магистратуры, а также интерпретацию итогов апробации актуальных экспериментальных моделей организации образовательного процесса.

В таблице 1 приведены структурированные и предварительно обработанные данные, характеризующие *предварительные представления о качественном образовательном процессе*. Все данные демонстрируют число студентов, показатели работы которых позволяют отнести их результаты к определенному интервалу, характеризующему ритмичность и результативность в образовательном процессе. Рассмотрены интервалы, характеризующие высокий, средний и низкий уровни обозначенных показателей. Число студентов, соответствующее каждому из интервалов, приводится в процентах и округлено до целых значений.

Анализ позволяет выявить ряд качественных различий:

1. В одних выборках налицо приоритет ритмичности над результативностью, который можно объяснить встречающейся у многих бакалавров 3–4 курсов позицией, выражающейся в стремлении к получению зачета или сдаче экзамена «автоматом» на основе хорошего посещения занятий.

Приоритет ритмичности для таких студентов несколько выше, чем значимость качественного выполнения лабораторных, проверочных заданий, а также курсовых и выпускных работ.

Таблица 1

Показатели ритмичности и результативности в предварительных представлениях об учебной деятельности студентов

Группы студентов		Ритмичность, уровни, в %			Результативность, уровни, %		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Предварительные представления	Классификация по уровням и периодам обучения						
	Бакалавры, 1–2 курсы	45	39	16	39	49	12
	Бакалавры, 3–4 курсы	75	21	4	36	57	7
	Магистры	61	37	2	55	38	7
	Классификация по специальностям						
	Все студенты	62	30	8	41	50	9
	Будущие педагоги	44	46	10	40	50	10
Другие студенты	71	23	6	42	50	8	

При анализе данных, собранных в процессе самоанализа студентами, обучающимися по программам бакалавриата на 1–2 курсах, на 3–4 курсах, а также в магистратуре, выявлено следующее. В необходимости ритмичности изначально сомневается большее количество студентов, чем в целесообразности результативности (соответственно 16 % и 12 % студентов), однако к завершению обучения по программам бакалавриата число сомневающихся снижается (соответственно до 4 % и 7 %), а среди магистров сомнения в пользу ритмичности выражают всего 2 %. Наибольшее единодушие связано с высокой оценкой пользы ритмичности у заканчивающих обучение бакалавров и у магистров (75 % и 61 %). При переходе от бакалавриата к магистратуре отмечается заметное повышение приоритетности результативности (от 36 % до 55 %).

2. Эксперимент показал, что для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям, более характерно не следование показанной выше упрощенной схеме, а сбалансированное отношение к ритмичности и результативности, которое поддерживается как будущими, так и практикующими педагогами. Для будущих педагогов выявлена более равновесная схема, в которой предпочтительная ориентация на использование высоких показателей ритмичности (как показали 44 % студентов) не отрицает значимости высоких показателей результативности (40 % студентов).

При обработке данных, собранных в процессе самоанализа студентами различных специальностей согласно представлениям об идеальном качестве учебной деятельности, большинством студентов, обучающихся по специальностям, отличным от педагогических, признан приоритет ритмичной работы (71 % студентов) над результативностью (42 % студентов).

Исследование показало, что на первых этапах подготовки бакалавров трудно ожидать от студентов существенных результатов и большой инновационной активности. В этот период нужна четкая ритмичная методически выверенная учебная работа, которая со временем все больше ориентируется на достижение высоких учебных и профессионально-педагогических результатов. Переход к приоритетному обеспечению результативности актуализируется на уровне подготовки магистров, где накопленный специальный и общенаучный опыт находят отражение в конкретных методических, организационных и дидактических проектах. Результативность магистерских проектов должна быть обеспечена современной методологией научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы в сфере образования.

Перейдем к анализу результатов *экспериментальной апробации образовательного процесса*, реализующей актуальные экспериментальные модели его организации.

Цель экспериментального исследования заключалась в поиске общих и специфических характеристик динамики реального образовательного процесса на основе показателей ритмичности и результативности как составляющих качества образования будущих педагогов. С этой целью было исследовано соотношение процессуальных и итоговых показателей качества учебной деятельности, полученное в результате применения традиционной, интегрированной и распределенной моделей педагогического образования. Экспериментально выделены и сопоставлены приоритеты и показано их соотношение в реально реализованных на практике моделях подготовки.

Наш анализ был обращен на соответствующую подготовку педагогических кадров, реализуемую в образовательном процессе Казанского (Приволжского) федерального университета [1], [6], который вошел в пятерку крупнейших центров России, осуществляющих педагогическое образование.

Мы следуем утверждению, что обществу в первую очередь нужны педагогические кадры, работающие на современный социальный заказ, фундамент реализации которого должен закладываться в их вузовской подготовке. Каждое из структурных подразделений, вошедших в Казанский (Приволжский) федеральный университет, прошло свой путь и накопило опыт, заслуживающий изучения, поддержки и распространения. Изучение и анализ накопленного опыта вхождения в учительскую профессию и его развитие в современных условиях осуществляются с опорой на системный анализ и моделирование [2], [5]. Интересные и достойные подражания пути развития подразделений Казанского (Приволжского) федерального университета, заложившие основы базовых моделей организации педагогического образования, описаны в литературе [13]:

– *интегрированная модель* в настоящее время реализуется в Институте психологии и образования по всем профилям педагогической подготовки. Деятельность Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета послужила основой интегрированной модели. Заслуживает особого внимания деятельность профессорско-преподавательского состава, ранее сформированного в структуре Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. Широко известны теоретико-методические разработки его ученых и практиков. Этот вуз обеспечивал на протяжении многих лет массовую, интегрированную по целому ряду педагогических специальностей, подготовку учителей для Республики Татарстан. В настоящее время получает дальнейшее развитие интегрированная модель, построенная в соответствии с обозначенным опытом подготовки учительских кадров;

– *распределенная модель* в настоящее время реализуется в ряде институтов КФУ, ведущих профильную подготовку учителей-предметников при определяющей роли кафедры педагогики Института психологии и образования, обеспечивающей преподавание педагогических дисциплин. Деятельность факультетов классического Казанского государственного университета и профильной межфакультетской кафедры педагогики положена в основу распределенной модели. На базе единой методологии систематически осуществлялось развитие педагогической науки и формирование психологической теории. Достижения педагогики и психологии координировались со многими успешными результатами научного поиска в сферах точных и гуманитарных наук, полученными в классическом университете. Это позволило наиболее качественно готовить педагогов-предметников в стенах физического, механико-математического, химического и других факультетов университета. Такой путь существенно обогатил инновационную педагогическую практику, и его дальнейшее развитие можно рассматривать в рамках распределенной модели подготовки учителей, которая в настоящее время реализуется при предметной подготовке педагогов;

– *традиционная модель* в настоящее время реализуется в Елабужском филиале Казанского (Приволжского) федерального университета. Деятельность Елабужского государственного педагогического университета стала основой традиционной модели. Обращение к вопросам профессиональной карьеры [14] ставит конкретные задачи, связанные с психолого-педагогическим сопровождением деятельности педагога на его рабочем месте. Тесная связь вузовской науки со школьной практикой и обоснованный учет потребностей и перспектив педагогической сферы обеспечивают студентам гарантированный успех в карьере и продуктивное продвижение в профессиональной деятельности. Этот опыт, который продолжает реализовываться на современном этапе, можно обозначить и рассматривать в рамках традиционной модели подготовки учителей.

В данной статье описаны особенности и перспективы названных выше моделей, рассматриваемые в структуре системного анализа подготовки педагогических кадров и построения единой системы наиболее эффективной подготовки педагогов.

Исследование обозначенных моделей в контексте повышения качества педагогического образования включает процессуальные и содержательные показатели. В данной работе с процессуальными аспектами учебной деятельности связывается ритмичность, которая рассматривается в структуре показателей качества процесса образования, а с содержательными аспектами учебной деятельности связывается результативность, которая рассматривается в структуре содержательных показателей качества образования.

Качество реализованного образовательного процесса на базе интегрированной, распределенной и традиционной моделей педагогического образования можно проследить в рамках исследования ритмичности и результативности как показателей качества образовательного процесса. Не умаляя значения каждого из названных показателей для обеспечения качества образовательного процесса, будем исследовать их вариативные соотношения в целях сопоставительного анализа предложенных моделей. В рамках анализа качества организационных структур, соответствующих исследуемым моделям, осуществлено обследование студентов, проходящих обучение по педагогическим специальностям, с целью выявления уровневых приоритетов ритмичности и результативности в их учебной деятельности.

Ниже представлены показатели ритмичности и результативности, полученные для каждой из названных выше моделей в экспериментальном исследовании. Совокупные данные о студентах, чей уровень ритмичности и результативности отмечается как высокий, средний или низкий, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели ритмичности и результативности в опыте учебной деятельности студентов

Группы студентов		Ритмичность, уровни, в %			Результативность, уровни, в %		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Реальные данные	Классификация по организационным моделям обучения						
	Интегрированная модель	29	57	14	46	46	8
	Распределенная модель	35	35	30	80	10	10
	Традиционная модель	38	35	27	36	36	28

Дальнейшая цель экспериментального исследования заключалась в интерпретации общих и специфических характеристик динамики реального образовательного процесса на основе показателей ритмичности и результативности как составляющих качества образования будущих педагогов.

Приведенные в таблице данные по показателю ритмичности, выявленному для интегрированной модели, можно интерпретировать с позиций сформировавшегося приоритета ритмичности (высокие и средние показатели характерны для 86 % студентов). В целом ритмичность учебной работы студентов распределилась следующим образом: 29 % – высокие, 57 % – средние, 14 % – низкие показатели. Примечательным является выраженное уровневое предпочтение в зоне средних значений ритмичности, характерное для большинства студентов, что свидетельствует о технологической нацеленности на эту категорию студентов и способствует гарантированному обеспечению качества за счет ритмичности образовательного процесса.

Для распределенной и традиционной моделей данные о ритмичности следует интерпретировать как признаки стихийного характера обеспечения систематического обучения. Действительно, число обучающихся, показавших высокий, средний и низкий уровни ритмичности, разделилось почти в равных соотношениях от 30 до 40 % как в распределенной, так и в традиционной моделях. Отсутствие выраженного уровня приоритета ритмичности свидетельствует о методических проблемах выбора образовательной стратегии, гарантирующей качество учебного процесса.

Экспериментально выявленные для названных выше моделей приоритеты результативности мы интерпретируем с учетом итогов выполнения заданий и проектов. При этом следует учитывать, насколько значима в каждой из моделей идея о том, что качество результатов должно быть определяющим фактором в оценке работы студента.

Приведенные в таблице данные характеризуют сходство и различие рассматриваемых моделей по показателю результативности на основе сопоставления долевого распределения студентов, для которых в эксперименте установлен высокий, средний или низкий приоритеты показателя результативности.

В распределенной модели более чем для 80 % студентов установлен высокий уровень показателя результативности. Кроме того, как в распределенной, так и в интегрированной моделях высокий и средний приоритеты результативности установлены более чем у 90 % студентов (для интегрированной модели у 46 % студентов установлен высокий, у 46 % – средний показатель результативности, а для распределенной модели у 80 % – высокий и у 10 % – средний показатель результативности).

Выявлены характеристические проявления результативности в рассматриваемых интегрированной и распределенной моделях и специфические проявления результативности в традиционной модели. Экспериментально выявленные в традиционной модели показатели результативности характеризуются равномерным распределением студентов по всем уровням результата. Количество студентов, достигших определенного уровня, составляет около 30–40 %. Отсутствие выраженной уровневой нацеленности на результат интерпретируется как свидетельство проблем в отношении качества учебного процесса.

Таким образом, при помощи эксперимента нам удалось показать, что только интегрированная модель одновременно ориентирована на приоритеты ритмичности и результативности.

Резюме. Сопоставление инновационных моделей стало возможным в результате объединения в единую систему обозначенных педагогических подразделений, реализующих представленные модели. Такое объединение предполагало сохранение их самобытности и опору на сильные стороны. В результате такого объединения построена инновационно ориентированная среда, организация которой способствует экспериментальному поиску и отработке наиболее эффективных путей повышения качества педагогического образования. Вместе с тем ввод инноваций в реальную практику требует миними-

зации возможных рисков. Снижению рисков способствуют параллельное экспериментальное сравнение путей и выявление достижений и недостатков, связанных с применением трех обозначенных моделей. Такой эксперимент позволил по-новому увидеть роль и место каждой модели, выявить наиболее значимые факторы успешного достижения качества педагогического образования на уровнях подготовки бакалавров и магистров. Для каждой из моделей удалось показать экспериментально выявленную специфику:

– традиционная модель сопровождается повышенной настроенностью к количественным показателям качества, в том числе к показателям ритма и результата, это характеризует традиционную модель как стихийно формирующую суждения о качестве обучения. Соответственно, это модель, для которой не всегда обеспечиваются диагностируемость критериев и показателей качества;

– распределенная модель выявляет наиболее значительный акцент на результативном показателе. Эта модель отличается опытом результативной деятельности, отраженным в выполняемых студентами контрольных, проектных и исследовательских работах, и характеризуется некоторым ослаблением внимания к ритмичности образовательной деятельности;

– выраженный приоритет сбалансированного использования параметров ритмичности и результативности выявлен при анализе интегрированной модели, что подчеркивает ее наибольшую эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеокавалитология образования). – Казань : ЦИТ, 2013. – 296 с.
2. Власова В. К. Профессиональная подготовка кадров для регионального рынка труда в современной информационной среде // Информатика и образование. – 2008. – № 9. – С. 102–104.
3. Власова В. К., Галимова Э. Г. Об особенностях проектирования содержания педагогического образования // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 2(40). – С. 24–28.
4. Гафуров И. Р. Педагогическое образование в Казанском федеральном университете // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 2. – С. 19–24.
5. Гафуров И. Р., Калимуллин А. М. Организационная и содержательная модернизация педагогического образования в Казанском федеральном университете // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2. – С. 3–10.
6. Иванова Т. А., Ковалев В. П. Формирование исследовательской компетентности у будущих бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профили «Химия» и «Биология») // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 2(86). – С. 149–153.
7. Ишикинеева Ф. Ф., Ахметова С. А., Минзарипов Р. Г. Социальное самочувствие молодежи на пороге профессионального самоопределения в обществе риска // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – Т. 156, № 6. – С. 220–231.
8. Калимуллин А. М., Виноградов В. Л. Профессиональная ориентация школьников: состояние проблемы и пути решения // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 6(34). – С. 148–155.
9. Калимуллин А. М., Шайдуллина А. Р. Диверсификация моделей интеграции образования, науки и производства в непрерывной системе профессионального образования // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 1(43). – С. 105–113.
10. Кроленко О. Н. Обновление основных образовательных программ высшего образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1(81). – С. 122–131.
11. Минзарипов Р. Гуманитарная среда классического университета // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 128–131.
12. Михайлов В. Ю., Кирилова Г. И., Власова В. К. Современные методы моделирования педагогических систем // Качество. Инновации. Образование. – 2009. – № 7(50). – С. 2–8.
13. Biktagirova G. F., Valeeva R. A. Technological approach to the reflection development of future engineers // International Conference on Interactive Collaborative Learning. – 2013. – P. 427–428.
14. Sibgatova K. I., Sabirov I. T., Sadovaya V. V., Vlasova V. K., Leyfa I. I., Yatsevich L. P., Fassakhova G. R. Pedagogical potential of the career guidance course «professional career planning» to form pupils and students' self-determination in the integrated system «school – vocational college» // Review of European Studies. – 2015. – Vol. 7, № 1. – P. 80–85.

УДК [316.647.5: 316.624] – 053.81

**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ
ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ***

**FORMATION OF TOLERANT CONSCIOUSNESS AND BEHAVIOUR AS A WAY
TO REDUCE DESTRUCTIVE BEHAVIOUR AT ADOLESCENTS**

Т. В. Кулиш, И. В. Павлов

T. V. Kulish, I. V. Pavlov

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье раскрываются опыт формирования толерантности у студентов техникумов, формы и методы преодоления у них агрессивности и других асоциальных форм поведения. Представлены итоги проведенного исследования, которые свидетельствуют о результативности использования в работе со студентами с деструктивными видами поведения комплексных формирующих воздействий, направленных на развитие системы ценностей, нравственно-волевых качеств, выработку толерантных способов поведения, установок, элементарных навыков общения, конструктивных способов взаимодействия в конфликтных ситуациях, соблюдения норм поведения в социуме. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности предложенных путей осуществления данного процесса.

Abstract. The article presents the record of formation of tolerant consciousness and behaviour at students of technical schools, the forms and methods of prevention of aggressive behaviour and other asocial forms of behaviour. The authors provide the results of the studies that prove the effectiveness of taking complex formation measures to develop the set of values, moral and will, tolerant behaviour, basic communication skills and constructive ways to interact in the conflicts, compliance with social norms of behaviour when dealing with destructive forms of behaviour at students. The obtained results prove the effectiveness of the proposed ways of implementing the given process.

Ключевые слова: *толерантное сознание, толерантное мышление, толерантное поведение, деструктивное поведение, критерии, принципы, педагогические условия.*

Keywords: *tolerant consciousness, tolerant thinking, tolerant behaviour, destructive behaviour, criteria, principles, pedagogical conditions.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность воспитания толерантности у учащейся молодежи обусловлена теми процессами, которые тревожат как мировую, так и российскую общественность. Современный мир характеризуется ростом различных проявлений экстремизма, агрессивности, расширением зон конфликтов и конфликтных ситуаций. Эти социальные явления особенно затрагивают молодежь, которой в силу возрастных особенностей свойственны максимализм, стремление к простому и быстрому решению сложных социальных проблем [1], [2], [4], [5], [6], [7], [9], [11].

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-16-21021)

Образовательное учреждение как социальный институт имеет большие возможности для воспитания у молодежи толерантности. И его деятельность должна быть направлена на то, чтобы из стен образовательного учреждения вышли не только воспитанники с определенным багажом знаний, умений и навыков, но и люди самостоятельные, обладающие толерантностью как основой своей жизненной позиции. Основными задачами толерантного воспитания учащейся молодежи являются расстановка правильных критериев толерантности и интолерантности, содействие своевременному выходу избыточной энергии воспитанника [1, 226].

Цель нашей работы – раскрыть педагогические условия формирования толерантности у студентов среднего специального учебного заведения.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось в 2014/15 учебном году на базе Чебоксарского машиностроительного техникума. В работе использовались следующие методы: обзор теоретической литературы, изучение педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, тестирование, эксперимент, сравнение и сопоставление полученных данных. В эксперименте приняли участие 267 студентов-первокурсников (146 студентов экспериментальных и 121 студент контрольных групп), педагог-психолог, 7 кураторов учебных групп 1 курса, педагог-организатор, 12 преподавателей учебных дисциплин, 5 членов и председатель студенческого совета.

Результаты исследований и их обсуждение. Среди специфических особенностей студентов техникумов необходимо отметить склонность к различным формам деструктивного поведения, таким как агрессия, негативизм, оппозиционная манера поведения, направленная против авторитетов и установившихся правил, а также неустойчивость в сфере волевого контроля над эмоциональными реакциями. В то же время возраст обучающихся в техникуме – это наиболее пластичный период для формирования фундаментальных качеств личности, жизненных установок и позиций, чувства индивидуальности, погружения в культуру, вхождения индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи, самосовершенствования как наиболее адекватной формы саморазвития. Для формирования личности решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая. Переживаемые ценности определяют тип человеческой личности, направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов и особый образ действий [5, 56].

В возрасте 16–18 лет у человека ломаются и перестраиваются все прежние отношения к миру и себе, развиваются процессы самосознания и самоопределения. В этот период молодежь устремлена в будущее, поэтому особое внимание следует обратить на развитие у них мышления. Главное в развитии мышления – овладение студентом процессом образования понятий, развитие рефлексии и на ее основе – самосознания. В связи с этим для студентов техникума становится возможным более глубокое понимание других людей.

Следовательно, возраст 16–18 лет является переломным, критическим, чувствительным к формированию мировоззрения, жизненных ценностей, установок, которые обеспечивают повышенную готовность к действию [1, 62].

В связи с этим, учитывая социально-психологические особенности данной возрастной категории, профессиональное образовательное учреждение должно помочь студенту направить деструктивную энергию в позитивное русло с помощью развития толерантных установок, духовно-нравственных качеств, создания условий для развития толерантности и воспитания духовной культуры; формировать социально активную и

социально ориентированную личность, способную к эффективной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения [3], [7], [8], [9]. Важная роль в этом процессе принадлежит педагогу-психологу учебного заведения.

В ходе исследования была выдвинута рабочая гипотеза: уровень волевого контроля над эмоциональными реакциями у студентов техникума повысится, а уровень склонности к агрессии и насилию снизится, если:

- формирование толерантных установок у студентов-первокурсников организуется как часть целостного педагогического процесса техникума путем внедрения программы «Шаг к толерантности»;

- целенаправленное использование воспитательного потенциала всех учебных дисциплин и внеклассных мероприятий будет стимулировать желание и стремление быть толерантным, гуманным, ответственным, дисциплинированным, заниматься самовоспитанием, самообразованием, знакомиться с другими культурами (традициями других народов);

- обеспечивается взаимодействие педагога-психолога со студентами, с их кураторами, преподавателями учебных дисциплин, родителями.

Мы в своей работе учитывали, что в структуре личности особую роль выполняют знания [5], [6], [10]. Они являются основой личных убеждений человека, определяют его поведение. В процессе овладения знаниями основ наук в сознании учащихся происходят глубокие качественные изменения, формируются основы научного мировоззрения. Духовно-нравственное сознание личности неотделимо от ее нравственных переживаний и чувств, преданности высоким идеям, внутренней воли и стремления делать добро [3], [12].

Предварительный опрос студентов, обучающихся в техникуме, показал, что содержание понятий «толерантность» и «интолерантность» хорошо понимают в экспериментальной группе 31 % студентов, могут рассказать о знакомых им людях с толерантным поведением – 39 %, считают важным быть толерантным в общении с людьми различных национальностей – 31 %, терпимым к чужим мнениям, религиозным верованиям – 68 %. В то же время в реальной жизни часть студентов проявляли грубость, неуважительное отношение к однокурсникам разных национальностей, нетерпимость к чужим мнениям, у многих не были сформированы толерантное сознание и поведение.

«Декларация принципов толерантности» (ЮНЕСКО, 1995 г.) определяет толерантность как «ценность и социальную норму гражданского общества, проявляющуюся в праве всех индивидов быть различными, в обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, в уважении к разнообразию культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися между собой по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям». Воспитание толерантности – воспитание терпимости к иному образу жизни, мнению, поведению, ценностям.

Терпимость означает уважение, принятие и правильное понимание богатого разнообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Терпимость – это не уступка, снисхождение или потворство, это прежде всего активное отношение, формируемое на основе универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах терпимость не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности. Терпимость должны проявлять как отдельные лица, так и группы и государства.

Мы исходили из того, что толерантное сознание и поведение – системное образование личности учащегося, отражающее степень его доброжелательности, творческой, развитости у него духовно-нравственных и волевых качеств, таких как умение контролировать свое эмоциональное состояние, готовность к принятию иных логик и взглядов. Исходя из этого, нами была разработана профилактическая программа воспитания студентов техникума «Шаг к толерантности», состоящая из 12 тренинговых занятий. Продолжительность одного занятия – 1 час.

Мы полагаем, что формирование толерантного сознания и поведения у студентов техникума невозможно без учета половозрастных характеристик, сформированности нравственно-волевых качеств, потребности в саморазвитии и самосовершенствовании, позитивной направленности личности, осознания социальной обусловленности процесса воспитания толерантности.

В соответствии с этим процесс формирования толерантного сознания и поведения у студентов-первокурсников техникума включал в себя четыре компонента: когнитивный, мотивационно-потребностный, поведенческий и рефлексивный.

В экспериментальной и контрольной группах была проведена диагностика с помощью опросника «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел). Опросник содержит семь диагностических шкал, нас интересовали три из них: шкала волевого контроля над эмоциональными реакциями, шкала склонности к преодолению норм и правил и шкала склонности к агрессии и насилию. Были выявлены высокий, средний и низкий уровни склонностей к отклоняющемуся поведению по интересующим нас шкалам.

Высокий уровень по шкале склонности к отрицанию норм и правил свидетельствует о чрезвычайной выраженности неконформистских тенденций, проявлении негативизма. Средний уровень говорит о выраженности вышеуказанных тенденций, о неконформистских установках испытуемого, о его склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Низкие показатели по данной шкале сигнализируют о конформистских установках испытуемого, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения.

Шкала склонности к агрессии и насилию была использована для измерения готовности испытуемого к реализации агрессивных тенденций в поведении. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций; средние показатели – о наличии агрессивных тенденций у испытуемого; низкие показатели – о невыраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем, о нетипичности проявления агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации.

Шкала волевого контроля эмоциональных реакций применялась для измерения склонности испытуемого к контролированию поведенческих проявлений эмоциональных реакций. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это говорит о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений. Низкие показатели, наоборот, указывают на невыраженность этих тенденций, жесткий самоконтроль любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений.

Результаты диагностики констатирующего этапа исследования представлены в таблице показателей уровня и шкалы склонностей. Как видно из таблиц 1 и 2, уровни и шкалы склонностей у студентов экспериментальной и контрольной групп по трем названным показателям примерно одинаковы.

В соответствии с задачами нашего исследования для целенаправленного формирования толерантных установок у первокурсников экспериментальной группы методической службой техникума была разработана программа действий педагогов.

Прежде всего, преподаватели русского языка и литературы, истории, обществознания, физики, биологии, химии и английского языка использовали воспитательные ресурсы своих предметов для формирования у обучающихся толерантного сознания и поведения, преодоления агрессивности.

На уроках литературы студенты погружались в многонациональную и поликультурную среду с помощью произведений поэтов и писателей – представителей самых разных народов и народностей нашей страны, учились понимать и ценить своеобразие других культур. На уроках русского языка было уделено внимание раскрытию понятий «милосердие», «толерантность», «интолерантность». Так, например, по заданию преподавателя обучаемыми были подобраны синонимы к слову «милосердие»: «терпимость», «сочувствие», «сострадание», «сопереживание», «доброта», «отзывчивость», «жалость», «совестливость», «честность», «душевность», «участливость», «чуткость» и др. Рассматривая их, они отмечали, что для всех этих слов есть обобщающее – «толерантность». Студентам также были даны задания подобрать примеры толерантного поведения героев художественных произведений, собрать мудрые и добрые пословицы и поговорки чувашского народа и т. д. Был проведен конкурс сочинений на тему «Один мир, одна страна, одна дружба».

На уроках физической культуры преподаватели вовлекали обучающихся в различные игры народов России и мира, рассказывали о традициях этих народов, о нормах поведения спортсменов на состязаниях.

Для повышения педагогической компетентности педагогов в области формирования толерантного сознания и поведения проводились мастер-классы. Психологом техникума осуществлялось обучение преподавателей способам конструктивного взаимодействия со студентами, коллегами и администрацией с опорой на принципы гуманизма, научности, толерантности.

Кураторами учебных групп была проведена серия классных часов по воспитанию толерантного поведения: «Учимся понимать и уважать друг друга», «Толерантность – интолерантность», «Все разные, но все-таки мы вместе».

Обучающиеся экспериментальной группы приняли активное участие в студенческой конференции «Толерантность – норма жизни в мире разнообразия», в круглых столах и молодежных диспутах с приглашением представителей различных диаспор и конфессий Чувашии. Для развития толерантного сознания и поведения педагогами-психологами Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции Минобразования и молодежной политики Чувашской Республики Н. И. Мешковой и С. И. Педюсевым были организованы интерактивные занятия и тренинги.

В рамках проведения недели толерантности библиотекой техникума был организован конкурс чтецов произведений народных поэтов многонациональной России «Россия – Родина моя». Также в библиотеке были подготовлены тематические выставки по культуре и традициям народов России и мира. Студенты приняли участие в городских

мероприятиях ко Дню славянской письменности и культуры, первокурсники – в фестивале «Родники России», ставшем неотъемлемой частью программы празднования Дня Республики в Чувашии. Тем самым они получили уникальную возможность воочию увидеть красоту, богатство и разнообразие национальных культур нашей страны.

В течение года обучающиеся посещали театры, музеи, выставки, участвовали в благотворительных акциях, побывали в Чебоксарском детском доме и доме престарелых, что способствовало развитию у них духовно-нравственных качеств и толерантных установок.

Педагогом-психологом техникума были организованы лекция-презентация для родителей «Толерантность рождается в семье», а также индивидуальные консультации и беседы по этой проблеме.

Тренинговая программа способствовала обучению студентов конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражения чувств и переживаний без конфликтов и насилия; развитию у них социальной восприимчивости, социального воображения, доверия, умения выслушивать другого человека, способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию; эволюции коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи; обучению межкультурному пониманию и толерантному поведению в межкультурных отношениях.

В результате учебно-воспитательной работы в течение 2014/15 учебного года была подтверждена гипотеза исследования.

Таблица 1

Сравнительная таблица показателей уровня и шкалы склонностей экспериментальной группы

Уровень склонности	Экспериментальная группа											
	Шкала склонности к отрицанию норм и правил				Шкала склонности к агрессии и насилию				Шкала волевого контроля над эмоциональными реакциями			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Высокий	2	2	0	0	5	7	0	0	6	4	8	12
Средний	25	37	5	7	18	27	12	17	8	16	18	26
Низкий	73	107	95	139	77	112	88	129	86	126	74	108

Как видно из таблицы 1, показатели склонности к отрицанию норм и правил в экспериментальной группе снизились. Если высокий уровень указанной склонности до эксперимента имели 2 % испытуемых, то после эксперимента он выявлен не был. Средний уровень склонности к отрицанию норм и правил до эксперимента наблюдался у 25 % испытуемых, после эксперимента данный уровень снизился до 5 %. Низкий уровень анализируемой склонности был присущ 73 % испытуемых, после эксперимента он вырос до 95 %.

В показателях склонности к агрессии и насилию в экспериментальной группе также произошли изменения. Высокий уровень указанной склонности был отмечен у 5 % респондентов до начала эксперимента, после эксперимента этот уровень не

был выявлен. Средний уровень склонности к агрессии и насилию до эксперимента имели 18 % испытуемых, после эксперимента он снизился до 12 %. Низкий уровень склонности к агрессии и насилию, напротив, вырос с 77 % в начале эксперимента до 88 % после него.

В результате проведенных воспитательных мероприятий высокий уровень волевого контроля над эмоциональными реакциями в экспериментальной группе достиг 8 % (против 6 % до эксперимента); средний уровень до эксперимента имели 8 % испытуемых, после эксперимента этот уровень возрос до 18 %, и, наоборот, наблюдалось убывание низкого уровня с 86 % до начала эксперимента до 74 % после эксперимента, что говорит о развитии волевых качеств у студентов.

Таблица 2

Сравнительная таблица показателей уровня и шкалы склонностей контрольной группы

Уровень склонности	Контрольная группа											
	Шкала склонности к преодолению норм и правил				Шкала склонности к агрессии и насилию				Шкала волевого контроля над эмоциональными реакциями			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Высокий	4	4	5	6	7	9	8	10	6	7	4	5
Средний	16	20	19	23	16	19	22	27	17	21	15	18
Низкий	80	97	76	92	77	93	70	84	77	93	81	98

Данные таблицы 2 подтверждают, что в контрольной группе после эксперимента также произошли некоторые изменения.

Несмотря на то, что высокий уровень склонности к отрицанию норм и правил в контрольной группе практически не изменился (4 % и 5 %), отмечен рост показателей среднего и убывание низкого уровней: средний уровень, выявленный у 16 % респондентов до начала эксперимента, возрос до 19 % в конце эксперимента; низкий уровень, характерный до эксперимента для 80 % испытуемых, после эксперимента наблюдался у 76 % респондентов, что говорит о повышении склонности к преодолению норм и правил.

В контрольной группе также отмечено возрастание показателя высокого уровня склонности к агрессии и насилию с 7 до 8 %, средний уровень вырос с 16 до 22 %, низкий уровень, напротив, снизился с 77 до 70 %.

Шкала волевого контроля над эмоциональными реакциями в контрольной группе показала снижение высокого уровня с 6 до 4 %, среднего уровня – с 17 до 15 %. Низкий уровень волевого контроля над эмоциональными реакциями вырос, наоборот, с 77 до 81 %, что говорит о снижении волевых качеств у студентов контрольной группы.

Резюме. Результаты проведенной работы показали, что у всех студентов экспериментальной группы сформированы прочные знания о понятиях «толерантность» – «интолерантность», ими осознаны значимость миролюбивых, гуманных, толерантных способов взаимодействия с окружающими, важность обладания качествами, присущими толерантной личности в современном поликультурном мире, и применения этих качеств в конкретных жизненных ситуациях.

В ходе исследования подтвердилась рабочая гипотеза: уровень волевого контроля над эмоциональными реакциями у студентов повысится, а уровень склонности к агрессии и насилию снизится при реализации следующих педагогических условий:

- формирования толерантных установок у студентов-первокурсников путем внедрения программы «Шаг толерантности» как части целостного педагогического процесса техникума;
- целенаправленного использования в этом процессе воспитательного потенциала всех учебных дисциплин и внеклассных мероприятий;
- обеспечения взаимодействия педагога-психолога со студентами, с их кураторами, преподавателями учебных дисциплин, родителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблему). – М. : МПСИ, 2003. – 243 с.
2. Зимбули А. Е. Почему терпимость и какая терпимость? // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. – 1996. – № 3. – С. 23–27.
3. Калитова А. Ю. Формирование готовности будущего учителя к развитию толерантного отношения учащихся к человеку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Самара, 2011. – 26 с.
4. Леонтьев Д. А. К операционализации понятия «толерантность» // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 3–16.
5. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
6. Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. 2. – М., 2014. – 360 с.
7. Павлов В. И. Подготовка будущих учителей к использованию религиозной культуры в духовно-нравственном воспитании учащихся // Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. 2. – М., 2014. – С. 329–333.
8. Павлов В. И. Духовно-нравственная культура будущего учителя. – Чебоксары : Новое время, 2010. – 672 с.
9. Павлов В. И. Система деятельности современной школы по предупреждению педагогической запущенности и правонарушений несовершеннолетних. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 1999. – 603 с.
10. Павлова И. И. Воспитание гражданственности у учащихся. – М. : МГТУ им. М. А. Шолохова, 2007. – 688 с.
11. Ситаров В. А., Маралов В. Г. Психология и педагогика ненасилия в образовательном процессе. – М. : Академия, 2000. – 136 с.
12. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. – 2-е изд. – М., 2003. – 368 с.

УДК 378.147

**ГРУППОВАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

**GROUP SELF-GUIDED WORK AT MATHEMATICS AS A MEANS OF FORMATION
OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS**

В. В. Логинова

V. V. Loginova

*Пермский филиал ФГАОУ ВПО «Национальный исследовательский университет
"Высшая школа экономики"», г. Пермь*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации групповой самостоятельной работы студентов в рамках концепции профильного подхода к обучению математике, которые позволят студентам овладеть умениями и навыками организационно-управленческой деятельности. Приведен пример организации групповой самостоятельной работы, усиливающий мотивацию к изучению математики и интеллектуальную активность, значительно повышающий эффективность познавательной деятельности благодаря взаимодействию контроля и самоконтроля. По результатам сформулирован вывод о влиянии самостоятельной работы на развитие у студентов навыков и умений, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности.

Abstract. The article considers the features of organizing group self-guided work of students within the conception of subject-oriented approach to teaching Mathematics. This will enable students to master the knowledge and skills of organizational and management activities. The author provides an example of group self-guided work that enhances motivation and intellectual activity, significantly increases the efficiency of cognitive activity through interaction in the organization of control and self-control. According to the results, the author makes a conclusion on the influence of self-guided work on the development of brand new skills and competences needed in future professional activity.

Ключевые слова: *организационно-управленческая деятельность, профессиональные компетенции, групповая самостоятельная работа, обучение математике.*

Keywords: *organizational and management activity, professional competences, group self-guided work, teaching Mathematics.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема организации групповой самостоятельной работы при обучении математике является весьма актуальной, так как эта форма учебного процесса формирует профессиональные компетенции будущих специалистов, позволяет им овладеть умениями и навыками организационно-управленческой деятельности. Внедрение групповой самостоятельной работы – это возможность совершенствования процесса обучения математике в вузах. Однако анализ педагогической и методической литературы, учебных планов и программ дисциплины «Математика» показывает, что групповая самостоятельная работа как форма организации процесса обучения мало изучена и практически не используется.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили методические разработки по организации групповой самостоятельной работы при обучении в вузе, педагогическая литература по проблеме формирования организационно-управленческих умений и навыков. В процессе разработки проблемы использовались такие методы исследования, как анализ научной литературы, наблюдения, педагогический эксперимент. Экспериментальная работа осуществлялась в период с 2010 по 2015 гг. на базе Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» г. Перми (НИУ ВШЭ – Пермь).

Результаты исследований и их обсуждение. Профессиональные компетенции специалистов экономических специальностей выражаются в готовности к осуществлению ими информационно-аналитической и организационно-управленческой деятельности. Под организационно-управленческой деятельностью понимается принятие оптимальных решений, связанных с обеспечением продуктивного функционирования организации или ее структурного подразделения. Информационно-аналитическая деятельность заключается в сборе и анализе информации, на основе которой затем принимаются организационно-управленческие решения и осуществляется оценка эффективности этих решений [10].

Формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности – основная задача любой дисциплины, изучаемой студентами в вузе. В результате обучения студенты экономических вузов должны овладеть фундаментальными знаниями, определенными профессиональными умениями и навыками, а именно: иметь опыт исследовательской, научной и творческой работы по решению поставленных вопросов; выполнять управленческие функции; разрабатывать процедуры, методы, стратегии профессиональных действий; оценивать условия, влияние, последствия принятых решений; анализировать взаимосвязи между стратегиями; реализовывать стратегии и проекты; решать управленческие задачи; находить нетривиальные, нестандартные, оригинальные решения; четко формулировать цели и установки; рационально использовать свое время; распределять полномочия; эффективно организовывать групповую работу и т. д. [11].

Вышеперечисленные умения и навыки являются элементами информационно-аналитической и организационно-управленческой деятельности, которые формируются, в том числе, и при обучении математике. Средством формирования готовности к осуществлению информационно-аналитической деятельности при изучении дисциплины «Математика» является прикладная, профессионально ориентированная направленность, осуществляемая через решение в процессе обучения профессионально ориентированных задач [5]. Для овладения умениями и навыками организационно-управленческой деятельности в образовательный процесс должны быть включены специальные формы обучения.

Использование в обучении прикладного, профессионально ориентированного подхода сопряжено с существенной проблемой – острым дефицитом учебного времени. Так, согласно учебному плану НИУ ВШЭ – Пермь на 2014/15 учебный год студентами направления подготовки бакалавров «Менеджмент» дисциплина «Математика» изучается в объеме всего 102 аудиторных часов, учебный курс состоит из двух частей – «Элементы линейной алгебры и аналитической геометрии» и «Математический анализ». В этих условиях выделение аудиторных часов для осуществления прикладной, профессионально ориентированной направленности довольно проблематично.

Решение проблемы реализации прикладной, профессионально ориентированной направленности обучения математике студентов как средства формирования готовности к осуществлению ими информационно-аналитической деятельности возможно путем активизи-

зации самостоятельной работы студентов. Кроме того, особым образом организованная самостоятельная работа позволит студентам овладеть умениями и навыками организационно-управленческой деятельности. Таким образом, необходимо разработать специальную методику и технологию организации самостоятельной работы при обучении математике в вузе.

Проблема организации самостоятельной работы студентов весьма актуальна, что нашло подтверждение в работах многочисленных исследователей [2], [5], [6], [7], [8], [9]. В данной статье остановимся на особенностях организации самостоятельной работы студентов в рамках концепции профильного подхода к обучению математике.

В процессе формирования готовности к осуществлению профессиональной деятельности при обучении математике самостоятельная работа может быть и индивидуальной, и групповой. Индивидуальная самостоятельная работа студентов используется для углубленного изучения и решения профессионально ориентированных задач. Для ее организации нами в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения на основании программ дисциплины «Математика» направления подготовки бакалавров «Менеджмент» было разработано пособие «Математика в экономике», которое представляет собой учебно-методический комплекс, необходимый для самостоятельного изучения экономического приложения математических понятий и методов [3]. Также разработана методическая система профессионально ориентированных задач, которая используется в различных формах обучения [4]. В целом организация индивидуальной самостоятельной работы является достаточно традиционной.

Остановимся более подробно на самостоятельной работе в группах, так как данная форма образовательного процесса при обучении математике встречается достаточно редко. По мнению С. И. Калинина и А. В. Ястребова, неотъемлемые свойства математики делают использование групповых технологий в практике вузовского обучения не только весьма желательными, но и, в определенном смысле, обязательными. Однако для внедрения групповых технологий необходимо пересмотреть стандартный программный материал, определиться, в каких ситуациях использование групповой работы будет наиболее эффективно, придать отобранному материалу форму, предназначенную для применения групповой технологии, разработать сценарии групповой работы [1].

Мы считаем, что именно групповой вид самостоятельной работы является центральным при формировании организационно-управленческих умений и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности будущих специалистов, поскольку качественно организованная групповая работа усиливает мотивацию и интеллектуальную активность, значительно повышает эффективность познавательной деятельности благодаря взаимодействию при организации контроля и самоконтроля. Как показывает практика, студент становится более активным при групповой форме самостоятельной работы.

Стоит также отметить изменение психологии студента при взаимодействии в группах. В процессе индивидуальной подготовки студент оценивает свою деятельность субъективно как полноценную и завершённую, но такая оценка часто бывает ошибочной. Если рассматривать групповую самостоятельную работу, то происходит постоянная групповая самопроверка с необходимой коррекцией преподавателя. Самостоятельная работа в группах обеспечивает максимальную эффективность работы в целом при качественном контроле со стороны преподавателя. При достижении высокого уровня самостоятельной работы студент может сам организовать и выполнять индивидуальную часть общей работы и продемонстрировать ее коллегам по группе. Преимуществом работы в группах является взаимообучение и углубление теоретических и практических знаний, формирование навыков ведения диалога, дискуссии, аргументации своих мыслей, что дает положительный результат при формировании организационно-управленческих умений и навыков.

По нашему мнению, совместная самостоятельная деятельность студентов наиболее успешно осуществляется в малых группах. Для оптимального функционирования группы недостаточно двух человек. Группа должна состоять не менее чем из трех участников образовательного процесса, что препятствует возникновению непреодолимых спорных ситуаций. Для каждого вида решаемых задач существует оптимальный диапазон размера группы, обеспечивающий максимальную эффективность ее деятельности. Если же количество членов группы оказывается меньше или больше определенных значений, соответствующих оптимальному диапазону, то эффективность деятельности группы понижается, так как члены группы начинают друг другу мешать. Практика показывает, что группы из 5–6 студентов являются наиболее оптимальными для формирования организационно-управленческих умений и навыков, развития творческой и исследовательской деятельности при обучении математике.

Групповая работа может быть направлена на совместную деятельность, в которой все участники группы равноправны, выполнение поставленных задач происходит коллективно, а может быть организована с распределением обязанностей (ролей), которые могут меняться. Если участники группы равноправны (самый распространенный случай), то решение поставленной задачи, анализ и корректировка результатов осуществляются группой сообща. Данная разновидность групповой работы способствует развитию коммуникативных навыков и позволяет более эффективно участвовать в занятии «незаметным» студентам.

Если группы формируются с распределением ролей (по характеру взаимодействия данный метод групповой работы аналогичен будущей профессиональной деятельности), то тогда каждый участник выполняет строго определенные функции и несет полную ответственность за свою часть работы. Роли распределяются в соответствии с профессиональными функциями.

Покажем пример реализации на практике групповой самостоятельной работы при изучении метода наименьших квадратов на тему «Функции нескольких переменных».

Метод наименьших квадратов – очень распространенный метод обработки наблюдений и экспериментальных данных, в дальнейшем он будет использоваться студентами при решении экономических задач. На лекционных занятиях рассматриваются основные теоретические положения, осуществляется вывод необходимых математических формул, приводится алгоритм использования метода. Следует отметить, что метод наименьших квадратов приводит к необходимости выполнения довольно объемной вычислительной работы, поэтому в условиях ограниченности аудиторного времени подходит для групповой самостоятельной работы на практических занятиях, а также внеаудиторной самостоятельной работы.

Преподаватель либо сами студенты разбиваются на группы. Распределяются роли: «руководитель», «помощник руководителя», «аналитик № 1», «аналитик № 2», «аналитик № 3», «наблюдатель». «Руководителю» каждой группы преподавателем выдаются данные, характеризующие некоторый экономический процесс. Эти данные получены в результате наблюдения или эксперимента и представлены в виде таблицы. Ставится задача: методом наименьших квадратов получить линейную зависимость и квадратичную зависимость данных величин, оценить качество аппроксимации.

Затем «руководитель» формулирует для остальных участников группы поставленную задачу, определяет объем работ для каждого: «помощнику руководителя» необходимо провести обзор литературы и сравнение способов построения линейной и квадратичной зависимостей; «аналитик № 1» строит линейную зависимость; «аналитик № 2» строит квадратич-

ную зависимость; «аналитик № 3» производит анализ построенных зависимостей; «наблюдатель» контролирует каждый этап решения, фиксирует положительные и отрицательные моменты групповой работы, оценивает участие каждого члена группы в процессе решения поставленной задачи по 10-балльной шкале. Кроме того, «руководитель» фиксирует сроки выполнения работы, контролирует выполнение обязанностей на каждом этапе, мотивирует и корректирует рабочий процесс, защищает работу перед преподавателем и остальными группами, несет полную ответственность за результат.

«Руководитель» вместе с «помощником» изучают теоретический материал по заданной тематике. После этого «помощник руководителя» составляет детальный план реализации поставленных задач, проводит анализ доступных источников (лекций, учебных пособий, методических изданий, интернет-ресурсов), на основе анализа представляет краткий список необходимой литературы, при необходимости подключает к работе любого участника группы.

«Аналитик № 1» изучает предоставленную «помощником руководителя» информацию, составляет расчетную таблицу для построения линейной зависимости с необходимыми комментариями, замечаниями, предложениями, рассуждениями, составляет систему нормальных уравнений для нахождения неизвестных параметров искомой зависимости, находит решение системы и записывает искомую зависимость.

«Аналитик № 2» аналогично «аналитику № 1» проводит анализ подобранной литературы, составляет расчетную таблицу для построения квадратичной зависимости с необходимыми комментариями, замечаниями, предложениями, рассуждениями, составляет систему нормальных уравнений для определения параметров квадратичной зависимости, осуществляет ее решение и выписывает искомую зависимость.

«Аналитик № 3» производит графический анализ полученных зависимостей, первоначально ознакомившись с проделанной работой коллег по группе, при необходимости отправляет результаты на доработку с подробными замечаниями, делает заключение о том, какая из полученных моделей зависимости является наиболее адекватной изучаемому процессу, оформляет работу и отчитывается перед «руководителем».

«Наблюдатель» фиксирует все положительные и отрицательные моменты групповой работы, оценивает участие каждого члена группы в процессе решения поставленной задачи по 10-балльной шкале.

В заключение «руководитель» представляет решение задачи на семинаре, проводит обзор использованных информационных источников, акцентирует внимание на самых полезных из них для проделанной работы. После выступления «руководителя» члены группы отвечают на вопросы аудитории (вопрос может быть задан любому участнику). По окончании обсуждения «наблюдатель» выступает с замечаниями, отмечает положительные и отрицательные моменты групповой самостоятельной работы, озвучивает свою оценку работы каждого участника.

Отметим, что если группы формируются по желанию самих студентов, то у них появляется возможность примерить на себя понравившуюся роль, оценить ее достоинства и недостатки, прочувствовать все компоненты организационно-управленческой деятельности, задуматься, какие сложности возникают у каждого участника группы. Умение непредвзято оценивать свою работу и работу группы в целом – важный элемент организационно-управленческих умений будущего специалиста.

Если же группы формирует преподаватель, случайным образом осуществляя распределение, то каждый участник группы может оказаться в абсолютно новой для себя роли, ко-

торая на первый взгляд может показаться ему неподходящей и неинтересной в будущей профессионально деятельности. Но этот опыт не будет для студента лишним и также позволит оценить компоненты и проблемы организационно-управленческой деятельности.

На первом этапе задачи для работы в группах формулируются преподавателем по актуальной проблематике будущей профессиональной деятельности. Затем, по мере овладения навыками самостоятельной работы, функции формулирования задачи для дальнейшего анализа и решения перекладываются на саму группу. В результате достигается высшая степень самостоятельной организации образовательного процесса. Студенты сами формулируют задачи (проблемы), сами проводят полное исследование, затем защищают свою работу как исследовательский проект.

Изменение уровня самоорганизации, степени владения и понимания ситуации, способов общения происходит по мере продвижения от одной формы групповой работы к другой. Свобода действий ученика возрастает как в принятии решений, так и в переформулировании имеющихся, в продвижении новых смыслов и целей деятельности. При групповой самостоятельной работе происходит изменение ролей студентов, из ведомого они превращаются в ведущих. В качестве достоинств этой работы необходимо отметить способность к партнерству со сверстниками, а в будущем и с коллегами. Это определенный показатель развитой формы самоорганизации и показатель готовности к дальнейшей организационно-управленческой деятельности.

Представленная форма организации самостоятельной работы способствует развитию индивидуальности, обретению определенной степени независимости и самостоятельности. С психологической точки зрения рассматриваемый вид обучения развивает продуктивную личность. Групповая самостоятельная деятельность формирует у учащихся открытость для мнения, отличного от его собственного. Для дальнейшей профессиональной деятельности очень важно обладать умением отнестись к своей позиции не как к единственно возможной и истинной; необходимо, чтобы развитие осознания собственной субъективности происходило на протяжении всего периода обучения в вузе. Сотрудничество и сотворчество в процессе групповой самостоятельной работы предполагает совместный поиск и анализ результатов, просчетов и т. д. Совместная работа не означает полного отказа от самостоятельности.

Исследования многих авторов показали, что учащиеся, объединенные в малые группы для самостоятельной работы со сверстниками, дают более высокие итоговые показатели, чем при индивидуальной форме работы. Взаимодействие в малой группе повышает качество усвоения и формирует продуктивный стиль мышления. Сотрудничество способствует проявлению самостоятельности суждений, развитию познавательного интереса, выработке критичности и стойкой потребности в творческой и исследовательской деятельности. Групповая самостоятельная деятельность – это необходимый элемент для формирования и развития у студентов креативности, так необходимой им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Стоит также отметить эффект, который возникает в ходе совместной групповой работы. Происходит свободный обмен положительными деловыми и профессиональными качествами между участниками совместной деятельности и расширение индивидуальных возможностей, что повышает творческий и исследовательский потенциал всей группы.

Если рассматривать результаты изучения дисциплины «Математика» как определенную совокупность составляющих (получение фундаментальных знаний, приобретение навыков, развитие умений, формирование позитивного отношения к профессиональной деятельности и происходящим в ней процессам), то можно заметить, что каждая из этих составляющих в решающей степени зависит от внеаудиторной самостоятельной работы, как индивиду-

альной, так и групповой. Благодаря самостоятельной работе студент получает новые теоретические и практические знания, знакомится с систематизированной информацией и методами работы с ней. Внеаудиторная самостоятельная работа дает твердые знания о взаимодействиях людей и отношениях между ними в профессиональной деятельности.

Резюме. Стоит отметить, что знания, которые получены в процессе самостоятельной работы, – это собственные знания обучающегося. Самостоятельная работа способствует развитию у студента абсолютно новых навыков и умений. В первую очередь это умения, которые можно отнести к организации собственной работы (планирование деятельности, адекватное восприятие своих возможностей, умение качественно работать с различной информацией). Очень важным результатом самостоятельной групповой работы является формирование и дальнейшее развитие навыков взаимодействия с людьми, а также организационно-управленческой деятельности.

Самостоятельно выполняя практические задания в группе, студент вырабатывает у себя определенное отношение к работе в коллективе и к своей деятельности. Наконец, групповая самостоятельная работа способствует формированию стиля реального поведения в процессе организационно-управленческой деятельности. Студент реально взаимодействует с людьми (коллегами) и получает видимый результат. При этом важно, что этот результат создан и получен им самим и значительно влияет на реальную оценку в конкурентном сравнении в дальнейшей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калинин С. И., Ястребов А. В. Избранные вопросы математического анализа и методики его преподавания: деятельностный аспект. – Киров : Радуга-ПРЕСС, 2015. – 257 с.
2. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 114–115.
3. Логинова В. В. Математика в экономике. Сборник задач : учебное пособие. – Пермь : ИД «Компанион», 2015. – 124 с.
4. Логинова В. В., Плотникова Е. Г. Методическая система профессионально ориентированных задач в обучении математике будущих менеджеров // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – Вып. 8(161). – С. 65–71.
5. Логинова В. В., Плотникова Е. Г. Формирование профессиональных компетенций менеджеров в концепции профильного подхода к обучению математике // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 8. – С. 43–48.
6. Подошва Н. В. Интенсификация самостоятельной работы студентов вузов при обучении курсу высшей математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2012. – 191 с.
7. Полуянов В. Б., Перминова Н. Б. Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов // Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. – 2006. – № 1(39). – С. 112–125.
8. Самостоятельная работа студентов : методические указания / сост. А. С. Зенкин, В. М. Кирдяев, Ф. П. Пильгаев, А. П. Лащ. – Саранск : Изд-во Мордовск. ун-та, 2009. – 35 с.
9. Тишков К. Н., Кошелев О. В., Мерзляков И. Н. Роль и методы самостоятельной работы студентов в современных условиях. – Н. Новгород : НГТУ, 2012. – 192 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр») : приказ Министерства образования и науки РФ от 20 мая 2010 г. № 544 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/080200b.doc.
11. Феофанова Л. Н. Подготовка будущих менеджеров к решению экономико-управленческих задач (на примере изучения математических дисциплин в техническом вузе) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Волгоград, 2000. – 198 с.

УДК 378.147

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION
OF ECOLOGICAL CULTURE AT ENGINEERING STUDENTS**

Н. Н. Масленникова

N. N. Maslennikova

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Аннотация. Экологическая подготовка студентов технических специальностей высших учебных заведений призвана реализовать часть задач образования для устойчивого развития человека совместно с окружающей средой, поэтому должна осуществляться на высоком уровне. Эффективность данного процесса повысится, если учесть его особенности, выстроить его с учетом комплекса дидактических принципов, изменить содержание учебных занятий, усилить проблемную составляющую и субъектную значимость рассматриваемых на них вопросов, активизировать образовательную среду и использовать формы, методы и приемы, связывающие обучение с будущей профессией.

Abstract. Environmental training of students of technical specialties of higher education institutions is designed to implement a part of the objectives of education for sustainable development of a person in the context of the environment. Therefore, this training should be implemented at a high level. The effectiveness of this process will increase if one considers its peculiarities, develops it in the light of the complex of didactic principles, changes the content of training classes, reinforces the problematic component and the subjective significance of the issues considered, develops active learning environment and uses the forms, methods and techniques connecting education with the future profession.

Ключевые слова: *экологическая культура, профессионально ориентированная экологическая подготовка, принцип междисциплинарности, принцип субъективизации, метод проектов.*

Keywords: *ecological culture, professionally oriented environmental training, principle of interdisciplinarity, principle of subjectification, method of projects.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современное состояние природной среды, непрогнозируемые последствия глобального экологического кризиса приводят многих ученых к выводу, что ведением только природоохранной деятельности человечеству не достичь состояния устойчивого развития (В. И. Данилов-Данильян, В. Б. Калинин, Н. С. Касимов, В. А. Садовничий, А. Д. Урсул, W. Scott, S. Gough и др.). По их мнению, необходимо переходить на природоориентированные и безотходные технологии, изменять экологическое сознание и культуру человека, его ценности, отношение к природным объектам [10], [11]. «Особенную значимость <...> приобретает инновационное мировоззрение людей, способствующее правильному внедрению достижений науки и техники,

социальных нововведений и пониманию роли человека в построении новой действительности» [1, 92]. Для этого необходима эффективная экологическая подготовка обучающихся на всех образовательных уровнях.

В свете данных положений повышаются требования к профессиональной подготовке будущих инженеров, так как именно они стоят у истоков большинства антропогенных факторов, оказывающих влияние на природные комплексы. Поэтому повышение уровня их экологической культуры и сознания, адекватных складывающимся в результате научно-технического прогресса отношениям человека с природой и обеспечивающих сознательную деятельность людей, гармонизирующую эти отношения, рассматривается как социальная необходимость [5, 3].

Реальная картина, к сожалению, отличается от плановых требований. Результаты проведенного эксперимента с участием 754 студентов инженерных специальностей до изучения ими экологических дисциплин показали (с незначительной дисперсией количественных показателей признаков по вузам), что основные составляющие их экологической культуры имеют антропоцентрическую направленность. Большинство из них имеют неверное представление о науке «Экология»; преобладает мнение, что она занимается изучением способов защиты природной среды от деятельности человека (49 %). Целью покорения природы человеком определяют увеличение национального благосостояния 44 % студентов, рассматривают природу как источник материальных благ 42 % респондентов, т. е. в их ответах обнаруживается перевес в пользу ценностей материального плана и потребительского отношения к природе. Большинство опрошенных считают, что заниматься вопросами экологии должны государство (34 %) или специалисты в области охраны окружающей природной среды (27 %), что констатирует малую выраженность их экологической позиции. Также большинство респондентов (48 %) не видят практической применимости экологических знаний, рассматривают их как сведения, расширяющие кругозор. Исследование потенциальной активности юных граждан показало их низкую готовность (28 %) к реальной эколого-ориентированной деятельности; они считают, что данную активность могут проявить только администрация района, органы прокуратуры или экологического надзора. Необходимость заниматься вопросами охраны окружающей среды имеет эгоистические мотивы и обусловлена стремлением поддержать здоровье человека (39 %), сохранить место для существования и ресурсы для проживания будущих поколений (25 %), эксплуатировать природу (14 %). Всего 12 % респондентов видят реализацию природоохранных идей в своей будущей профессии.

Невысокий уровень экологической культуры можно объяснить следующими факторами: преобладанием у студентов, выбирающих инженерные специальности, технического мышления с доминированием антропоцентрических установок в сознании; отсутствием у них базовой школьной экологической подготовки, необходимой для более глубокого изучения экологии в вузе; небольшим количеством часов, отводимых на изучение экологических дисциплин; убежденностью как части преподавателей, так и студентов в необязательности их преподавания и изучения; некомпетентностью преподавателей спецдисциплин в вопросах экологии и рационального природопользования, что не реализует принцип междисциплинарности в обучении. В сложившихся же экологических условиях необходимо утверждение в сознании инженеров правомерности экологических ценностей. Для этого процесс их экологической подготовки в вузе должен приобрести личностную значимость и формировать субъектное отношение к природным объектам. Учитывая специфику доминирующего стиля мышления студентов, когда на познаватель-

ную и деятельностьную активность их мотивирует то, что использует рациональное мышление, данный процесс должен стать приближенным к специфике их будущей профессии – профессионально ориентированным.

Материал и методика исследований. В исследовании были использованы следующие методы: теоретические (анализ литературы и нормативных документов, проектирование, мысленный эксперимент, моделирование, сравнительно-сопоставительный метод, научное прогнозирование); эмпирические (опросно-диагностические методики, наблюдение, эксперимент) и методы статистической обработки данных.

Базой констатирующего эксперимента выступили Казанский энергетический университет (153 студента), Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева (188 студентов), Ижевский государственный университет (152 студента); констатирующего и формирующего экспериментов – Набережночелнинский институт Казанского федерального университета (112 и 149 студентов соответственно).

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ литературы по проблеме исследования (В. Д. Бондаренко, Н. М. Верзилин, Э. В. Гирусов, С. Н. Глазачев, А. Н. Захлебный, Н. Н. Егорова, И. Д. Зверев, Н. М. Мамедов, Е. В. Никанорова, В. А. Ситаров, О. Г. Тавстуха и др.) позволил определить экологическую культуру будущего инженера как систему знаний и представлений о закономерностях и взаимосвязях общества, техносферы и природы (основанных на осознании идей коэволюции общества и природы, концепции устойчивого развития); эмоционально-чувственных и ценностных отношений как к самой природе, так и к преобразовательной деятельности человека; эколого-ориентированных умений и навыков; деятельностно-практической активности с прогнозированием результатов деятельности.

Формирование высокого уровня экологической культуры студентов инженерных специальностей возможно при специально организованном процессе их экологической подготовки, включающем в свое содержание вопросы, предусматривающие особенности будущей профессиональной деятельности обучаемых, и предполагающем использование комплекса методических средств, способствующих обучению студентов применению научных экологических знаний, полученных при освоении спецдисциплин, и в будущей профессиональной деятельности. Поэтому обратимся далее к технологическому уровню методологических основ исследования.

Как часть профессиональной подготовки будущих инженеров «Экология» должна рассматривать не только вопросы взаимоотношения между живыми организмами и окружающей природной средой, но и социальный, экономический и технический аспекты взаимоотношений человека с природой, т. е. быть комплексной дисциплиной. Основной ее целью становится содействие формированию таких качеств личности студента, как осознание себя частью биосферы, признание прав человека и других существ на жизнь, а также развитие навыков экологического поведения и умения предвидеть последствия своей профессиональной деятельности.

Профессионально ориентированная экологическая подготовка студентов должна быть направлена и на комплексное использование дидактических принципов. Поскольку основой формирующихся ценностей, представлений и мотивов природосообразной деятельности являются знания, то на начальных этапах подготовки приоритет будет за ними. А так как когнитивный компонент экологической культуры будущих инженеров должен быть представлен знаниями в нескольких научных областях, то на первый план выдвигает

ются принципы системности (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский) и междисциплинарности (В. С. Степин). Смыслом экологической подготовки является изменение отношения будущих инженеров к природе с прагматического на субъектное, непрагматическое. Тогда процесс формирования ценностно-ориентационного компонента их экологической культуры будет базироваться на принципе субъектификации (С. Д. Дерябо, А. В. Брушлинский). В результате экологической подготовки студенты должны научиться ставить определенные цели природообразующей деятельности и выстраивать ее в соответствии с экологическими законами. Следовательно, в процессе формирования деятельностного компонента их экологической культуры преобладающими будут принципы активности и обучения в деятельности (Ю. К. Бабанский, Н. М. Скаткин), а также профессиональной направленности (А. Я. Кудрявцев).

Формирование у будущих инженеров субъектного отношения к миру природы достигается следующими способами: открытием себя в качестве субъекта совместной деятельности или совместного общения с природным объектом, постановкой себя на его место, олицетворением природного объекта [3, 275–279] и др. Одним из способов усиления субъектификации может стать применение преподавателем приема «Метафора» [2].

Процесс субъектификации, как и весь процесс формирования экологической культуры, только в том случае окажет заметное воздействие на образ мыслей и действий студента, если охватит и рациональную, и эмоциональную сферы его сознания и деятельности [4, 12]. Активизировать эмоциональный компонент может обучение будущих инженеров в условиях природных территорий, имеющих специальный природоохранный статус. Такая учебная деятельность окажет влияние на формирование у них позитивного отношения к природе, способствует актуализации их нравственных побуждений, коррекции целей и мотивов экологического поведения; позволит получить информацию о целях создания и биосферном значении таких территорий, ознакомиться с региональной экологической стратегией.

Учебная дисциплина «Экология» не предлагает обучающимся готовых вариантов деятельности, будущие специалисты должны сами научиться применять в профессиональной деятельности полученные в вузе знания. Для решения данной задачи предлагается разнообразить учебно-познавательную деятельность студентов активными формами ее организации. Так, основой для расширения экологических знаний будущего инженера выступают лекции. Традиционные лекции характеризуются недостаточной познавательной активностью студентов, поэтому, помимо включения в них методов проблемного обучения и элементов диалоговой деятельности, предлагается проведение открытых лекций, лекций-консультаций или лекций-пресс-конференций с участием специалистов экологических организаций и промышленных предприятий региона.

Расширение когнитивного и становление ценностно-ориентационного компонентов экологической культуры специалистов активно происходит на практических занятиях. В их рамках необходимо включать студентов в мониторинговую деятельность, которая позволит им определять причинно-следственные связи наблюдаемых явлений, выявлять степень антропогенного воздействия региональных и городских промышленных комплексов на экологические системы и здоровье человека.

Классической формой развития деятельностной активности будущих инженеров выступают деловые или ролевые учебные игры. Они «позволяют задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением усло-

вия формирования личности специалиста» [8, 930]. «Проигрывая» свои роли, студенты приобретают навыки результативного общения, публичного выступления, поиска компромисса с оппонентами, принятия взвешенных решений. Кроме того, решение ситуационных эколого-ориентированных задач способствует расширению у них знаний в области экологического права, инженерной экологии и экологической экспертизы [7, 55]. Для соответствия игр задачам образования в целях устойчивого развития человека совместно с окружающей средой необходимо сделать их стратегическими и с региональной тематикой. Подобные игры потребуют глубокого «анализа игровой ситуации и принятия решения с учетом множества факторов и расчетом ресурсов» [8, 930].

Разрешение проблемных ситуаций будет более эффективным, если ввести в практику занятий технику «Множественное описание» [12, 293–309], предлагающую рассматривать проблему с различных точек зрения. Техника призвана продемонстрировать сложность решения экологических задач, зависимость результатов решения от особенностей профессиональных и социальных отношений, характеризующих то или иное предприятие. Задача преподавателя при этом – предлагать обучающимся для анализа темы, сопоставимые с их личным опытом, выделять и поддерживать адекватные решения студентов, обобщать их версии. В итоге у каждого участника обсуждений формируется многостороннее видение проблемы, корректируются экологические ценности и мотивы.

Методом, активизирующим деятельность студентов на практических занятиях, может стать учебный проект, предполагающий проявление максимальной самостоятельности и творчества обучающихся. Также проектная деятельность позволяет реализовать принцип междисциплинарности в обучении, поскольку при создании проектов студенты учатся определять их экономическое, технологическое и техническое соответствие реальности, осуществлять их экологическую экспертизу, обосновывать экономическую эффективность [6, 237].

Следствием экологической подготовки «должна стать способность специалистов осуществлять свой выбор на социальном уровне» [9, 155]. Повышать социальную активность студентов предлагается через организацию их участия в научно-практических конференциях, публичную защиту междисциплинарных проектов на уровне администраций и научных объединений предприятий города, участие в эколого-просветительских акциях.

В формирующем эксперименте, предполагавшем реализацию технологии профессионально ориентированной экологической подготовки студентов инженерных специальностей и сравнение результатов их обучения в контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) группах, приняли участие 149 студентов. Определение уровней сформированности компонентов их экологической культуры проводилось с помощью тестового материала и комплекса авторских диагностических методик (анкетирование, проективное анкетирование, анализ портфолио самостоятельных междисциплинарных проектов и др.). Эксперимент осуществлялся в течение трех лет; сходность и повторяемость полученных результатов подтвердили их обусловленность рассмотренными нововведениями.

Анализ результатов показал, что по сравнению с КГ в ЭГ, где происходила реализация рассмотренных выше положений, когнитивный компонент экологической культуры будущих специалистов сформирован на 24 % лучше. Доминирующим у студентов стало субъектно-непрагматическое отношение к природным объектам (90,5 %); экологические проблемы в рейтинге проблем переместились с VIII на IV место, уступив алкоголизму, наркомании, росту преступности и беспризорности, возрастанию цен на товары,

что подтверждает факт осознания ими остроты экологических проблем. У обучающихся появились и исследовательско-практические мотивы деятельности (интенсивность проявления – 68,8 %). Проблемы экологии переживаются как лично значимые (76 % респондентов), поскольку студенты начинают связывать состояние своего здоровья с качеством окружающей среды. Доверие будущих инженеров к органам власти, решающим вопросы экологии, по-прежнему остается низким (43 %), тогда как доверие к экологическим движениям заметно возрастает (52 %), что связано с их включением в деятельность подобных организаций. 58,7 % обучающихся начинают видеть перспективу использования экологических знаний в своей профессиональной деятельности.

Резюме. Таким образом, профессиональная ориентированность, максимальная субъективизация и активизация экологической подготовки будущих инженеров позволяют формировать все компоненты их экологической культуры и тем самым способствовать становлению социально активной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемяева В. А.* Становление инновационного мировоззрения студентов архитектурных специальностей // Инновации в образовании. – 2013. – № 12. – С. 91–96.
2. *Гордон Д.* Терапевтические метафоры. – СПб. : Белый кролик, 1995. – 196 с.
3. *Дерябо С. Д., Ясвин В. А.* Экологическая педагогика и психология. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 480 с.
4. *Корганова И. В.* Воспитание субъектно-эстетического отношения к природе у детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2002. – 18 с.
5. *Масленникова Н. Н.* Профессионально-ориентированная экологическая подготовка студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Казань, 2010. – 23 с.
6. *Масленникова Н. Н.* Пути повышения эффективности экологической подготовки студентов технического вуза // Вестник Казанского государственного технического университета им. А. Н. Туполева. – 2013. – № 2(1). – С. 235–238.
7. *Масленникова Н. Н.* Экологическая подготовка студентов технического вуза: содержание, формы и методы // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. – Липецк, 2014. – С. 50–58.
8. *Муравьева Е. В.* Активные методы обучения при формировании экологической компетенции студентов инженерных специальностей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14, № 2(4). – С. 928–930.
9. *Мухутдинова Т. З.* Формирование и развитие региональной системы непрерывного экологического образования специалиста : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Казань, 2005. – 460 с.
10. *Национальная стратегия образования в интересах устойчивого развития в Российской Федерации* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ustoichivo.ru/i/docs/141/strategiaobr.doc>.
11. *Садовничий В. А., Касимов Н. С.* Становление образования для устойчивого развития в России // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2006. – № 4. – С. 3–9.
12. *Dilts R., DeLozier J.* Encyclopedia of Systemic NLP and NLP New Coding. – Santa Cruz : NLP University Press, 2000. – 1626 p.

УДК 342.56: [159.9: 62]

**К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ
К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**ON THE DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL ADAPTATION
OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS TO OFFICIAL ACTIVITIES**

А. Г. Михайлов

A. G. Mikhaylov

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Спецификой профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов является наличие экстремальных факторов, зачастую связанных с реальными рисками для здоровья и жизни, непредвиденных ситуаций, высоких физических и психических нагрузок. В статье раскрыты ситуации служебной деятельности, которые вызывают у сотрудников трудности в профессиональной адаптации. Анализ практики функционирования правоохранительных органов свидетельствует о необходимости проведения специальной работы, одним из направлений которой является оперативная диагностика уровня адаптированности сотрудников к служебной деятельности. В статье с учетом параметров, влияющих на адаптацию сотрудников правоохранительных органов (по отношению к содержанию и условиям профессиональной деятельности, нормам и ценностям профессии), определяются показатели, позволяющие оценить уровень их адаптированности к условиям служебной деятельности.

Abstract. The specific character of the professional activities of law enforcement agencies implies some extreme factors which are often connected with the real dangers for health and life, with the unforeseen situations, great physical, psychological load. The article reveals the situations in official activities which cause difficulties of professional adaptation. The analysis of the practice of functioning of law enforcement agencies testifies of the need for performing specific activity that implies timely diagnostics of the level of law enforcement officers' adaptation to their official activities. The article also provides the indices which make it possible to estimate the level of the adaptation to the conditions of official activities taking into account the parameters which influence the adaptation of law-enforcement officers (with respect to content and conditions of professional activity, standards and values of profession).

Ключевые слова: *адаптация, профессиональная адаптация, правоохранительные органы, сотрудники, диагностика, параметры, показатели, уровень адаптированности.*

Keywords: *adaptation, professional adaptation, law enforcement agencies, officers, diagnostics, parameters, indices, level of adaptation.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема адаптации военнослужащих и сотрудников правоохранительных органов к служебной деятельности и экстремальным условиям службы исследовалась Н. Н. Белозеровой [3], А. А. Ушаковым [9] и др. Педагогические аспекты исследуемой проблемы социально-профессиональной адаптации были раскрыты в трудах А. Я. Фомина [10]. Уровни и этапы адаптации в контексте профессиональной деятельности молодых специалистов изучались О. И. Зотовой [7] и др.

В результате проведенных исследований учеными была раскрыта сущность профессиональной адаптации как достижения человеком способности к адекватному взаимодействию с социально-профессиональной средой. Вместе с тем не в полной мере раскрытой является специфика адаптации представителей различных специальностей к профессиональной деятельности. В частности, продолжает оставаться актуальной задача раскрытия особенностей адаптации сотрудников правоохранительных органов к экстремальным условиям службы, измерения и оценки уровня их адаптированности. Решению этой задачи было посвящено наше исследование.

Материал и методика исследований. Были проанализированы труды В. Т. Ащепкова [1], А. В. Барабанщикова [2], Л. В. Глемба [4], И. В. Диденко [5], Г. А. Зозули [6], А. С. Петровой [8] и др., посвященные проблеме адаптации к условиям службы в армии и в органах внутренних дел. В качестве диагностического инструментария применялись авторские тестовые задания для определения исходного уровня знаний сотрудников правоохранительных органов о сущности и механизмах адаптации; анкета, направленная на изучение их запросов и потребностей, а также отношения к службе. Диагностика личностных характеристик сотрудников правоохранительных органов осуществлялась с применением методики личностного дифференциала Ч. Осгуда в адаптации НИИ им. В. М. Бехтерева, опросника для измерения мотивации достижения А. Мехрабиана, методики стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Праге.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение психолого-педагогической литературы позволило сделать вывод, что профессиональная адаптация рассматривается как процесс приспособления к специфическим условиям профессиональной деятельности. Содержание такого процесса представлено осознанием и принятием целей, задач и других компонентов профессиональной деятельности, овладением профессионально значимыми знаниями, навыками и умениями, развитием профессионально важных качеств, освоением норм и требований профессии, интериоризацией ценностей профессиональной группы.

Всеми исследователями признается, что специфика профессиональной адаптации сотрудников правоохранительных органов определяется особенностями их служебной деятельности. Основными ее составляющими являются ориентация личности в конкретной социальной и профессиональной среде, адекватная постановка жизненных и профессиональных целей, формулирование профессиональных задач и выбор путей их решения, согласование внешней оценки и самооценки результативности профессиональной деятельности.

В результате анализа имеющихся в педагогической теории определений исследуемого понятия мы сформулировали наше понимание феномена адаптации сотрудников правоохранительных органов к условиям служебной деятельности как целостного процесса достижения определенного уровня профессиональных знаний, приспособления к характеру, режиму и условиям службы, овладения умениями и навыками осуществления профессиональной деятельности, присвоения профессиональных норм и ценностей, развития необходимых профессиональных качеств личности.

Задачами нашего исследования были изучение особенностей процесса адаптации сотрудников правоохранительных органов и диагностика уровня их адаптированности к условиям служебной деятельности.

Как показало исследование, особенности профессиональной адаптации сотрудников правоохранительных органов определяются рядом факторов, в числе которых можно выделить следующие:

1) факторы, связанные с личностными особенностями сотрудников: низкий уровень профессионально-психологической готовности; завышенные ожидания, отсутствие возможности построения профессиональной карьеры; низкая самооценка, неуверенность; трудности коммуникативного характера; недостаточные волевые и мотивационные особенности сотрудника и др.;

2) факторы, обусловленные спецификой служебной деятельности: наделение сотрудников властными полномочиями; психофизические перегрузки, связанные с неустойчивым графиком работы, длительным отсутствием сна, частыми дежурствами и т. д.; низкое материальное и моральное стимулирование работы; повышенная ответственность при выполнении служебных обязанностей; экстремальные условия деятельности (высокая степень риска), высокая эмоциональная насыщенность при дефиците позитивных впечатлений;

3) факторы воздействия условий службы и стиля управления служебным коллективом: стиль управления коллективом; оценка руководителями деятельности сотрудников; морально-психологический климат в служебном коллективе;

4) факторы профессиональной среды: высокая степень закрытости и тотальности организации по сравнению с другими гражданскими учреждениями; строгая регламентированность служебной деятельности сотрудников; постоянные контакты с представителями криминальной субкультуры; хроническая стрессогенность, напряженность повседневной работы; высокий уровень эмоциональной окрашенности и насыщенности общения.

Наряду с факторами, влияющими на процесс профессиональной адаптации сотрудников правоохранительных органов, мы выделили типичные ситуации, которые чаще всего приводят к трудностям в профессиональной адаптации. Эти ситуации возникают в следующих случаях: при несоответствии кандидата, принимаемого на службу в правоохранительные органы, требованиям, предъявляемым к действующим сотрудникам (ситуация рассогласования); в случае отсутствия необходимого уровня мотивации к службе; в ситуациях слепого подражания и копирования действий сотрудников; в случае не соответствующих действительности представлений о способах и средствах, стилях и методах профессиональной деятельности и т. д.

Все вышесказанное приводит нас к выводу, что профессиональная адаптация сотрудников правоохранительных органов происходит как под влиянием факторов внешней среды (оценка руководителями действий сотрудников и т. д.), так и под влиянием факторов внутрисистемного взаимодействия (морально-психологический климат, стиль руководства, отношения с руководителем и сослуживцами, совместное выполнение служебных задач и т. д.).

Успешность профессиональной адаптации сотрудников правоохранительных органов во многом определяется индивидуальными и возрастными особенностями личности. Необходимо учитывать и гендерный аспект исследуемой проблемы. Перевод ряда частей и подразделений МВД и учреждений ФСИН на контрактный принцип комплектования, появление в правоохранительных органах большого числа военнослужащих-женщин, поступление новых образцов техники (ГЛОНАС, ИТСОН) и другие факторы обуславливают новые характеристики функционирования правоохранительных органов, требующие детального изучения.

Следующей задачей нашего исследования явилось определение показателей уровня адаптированности сотрудников правоохранительных органов к службе.

Учитывая сущность явления адаптации и особенности функционирования правоохранительных органов, мы выделили ряд параметров, в соответствии с которыми определяли в дальнейшем показатели уровня адаптированности сотрудников к условиям служебной деятельности:

– профессиональная подготовленность как параметр, влияющий на уровень адаптированности сотрудников по отношению к содержанию профессиональной деятельности;

– психологическая готовность к овладению профессией как параметр, определяющий уровень адаптированности сотрудников по отношению к условиям профессиональной деятельности;

– профессиональная направленность как параметр, свидетельствующий об уровне адаптированности сотрудников по отношению к нормам и ценностным ориентациям профессии.

Содержание обозначенных выше параметров позволило нам определить совокупность показателей:

– показатели уровня адаптированности сотрудников правоохранительных органов к содержанию службы: необходимый объем профессиональных знаний, развитые профессиональные умения, необходимые для поиска решений профессиональных задач (прогностические умения, умения предчувствовать и противостоять опасности, действовать в условиях ограниченного времени для принятия решений, недостаточной информации, умение прогнозировать опасность, работать в режиме быстрой смены условий деятельности и неожиданных изменений и т. д.);

– показатели уровня адаптированности сотрудников правоохранительных органов к условиям профессиональной деятельности: контроль и саморегуляция эмоциональных состояний, способность к преодолению профессиональных затруднений, к ориентировке в обстановке, стрессоустойчивость, навыки саморегуляции;

– показатели уровня адаптированности сотрудников правоохранительных органов к нормам и ценностным ориентациям профессии: положительное отношение к профессии сотрудников правоохранительных органов; представления о ценностных ориентациях служебной деятельности, принятие этих ориентаций.

Определение количественных характеристик показателей профессиональной адаптации сотрудников правоохранительных органов осуществлялось следующим образом.

Теоретические знания сотрудники демонстрировали в процессе профессиональной подготовки на практических занятиях, зачетах и экзаменах, в ходе служебной подготовки на квалификационных испытаниях и т. д. Средний балл, результаты тестов, экспертные оценки в данном случае выступали в качестве количественной меры измерения уровня профессиональной адаптации.

Профессиональные умения проверялись в ходе решения ситуационных задач. Оценка преподавателя за решение, оценка наставника, экспертная оценка непосредственного руководителя служили количественной мерой диагностики уровня сформированности профессиональных умений. Данная оценка имеет субъективный характер, ее соответствие действительности должно быть проверено, т. к. уверенные и полные ответы на занятиях не могут предопределить уверенное поведение в служебной деятельности.

Ориентировка в обстановке определялась посредством оценки решений ситуационных задач. Способность к саморегуляции измерялась посредством психодиагностических тестов.

В соответствии с перечисленными выше критериями и показателями мы разработали шкалу из пяти уровней адаптированности сотрудников правоохранительных органов к условиям службы: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

Анализ результатов проведенного нами опроса сотрудников правоохранительных органов и наблюдений за их деятельностью и поведением показал, что сотрудники-мужчины на первое место по сложности в адаптационном периоде ставят условия службы (31 % опрошенных), сотрудники-женщины указывают сложности в усвоении круга профессиональных

обязанностей (37,5 % опрошенных). Сотрудники-женщины в отличие от мужчин проявляют большую толерантность и терпимость к тяготам и лишениям службы. Среди трудностей адаптации сотрудники в ходе бесед и анкетирования обозначили недостаточный уровень заработной платы, отсутствие возможности улучшения жилищных условий, высокую степень психологического напряжения в ходе выполнения служебных задач. Также были отмечены как значимые отсутствие необходимой поддержки и помощи старших командиров; трудности в организации работы с подчиненными; сомнения в правильности действий и принятых решений, построения взаимоотношений в коллективах; отсутствие навыков планирования работы; малый опыт управления личным составом и организации работы и др. В целом лишь 8 % сотрудников продемонстрировали высокий и выше среднего уровни адаптированности к условиям служебной деятельности, 21 % – средний уровень, 8 % – уровень ниже среднего и 13 % – низкий уровень адаптированности.

Резюме. Как показало проведенное исследование, значительная доля сотрудников имела слабое представление о задачах и функциях, условиях и порядке прохождения службы в правоохранительных органах. Значительное число сотрудников увольняется со службы по различным мотивам, среди которых основными являются собственное желание и нарушение условий контракта, т. е. по инициативе сотрудника. Многочисленны проблемы и разочарования в начальный период профессиональной адаптации, связанные с недостаточной материальной обеспеченностью, несоблюдением прав и льгот, режимом работы, а также с оценкой своего интеллектуально-профессионального уровня, нехваткой специальных знаний и др.

Таким образом, в процессе решения поставленной задачи мы пришли к выводу, что адаптация сотрудников к службе в правоохранительных органах остается актуальной проблемой, которую необходимо решать как непосредственно в ходе служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов, так и в процессе их профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ащепков В. Т.* Основы профессиональной адаптации. Краткий спецкурс. – Армавир : КФ МАНПО, 2004. – 30 с.
2. *Барабаничиков А. В., Дерюгин П. П.* Военно-педагогическая диагностика (теория, опыт, проблемы). – М. : ТАВС, 1995. – 108 с.
3. *Белозерова Н. Н.* Особенности психологической адаптации военнослужащих к экстремальным условиям несения службы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02. – Ставрополь, 2005. – 226 с.
4. *Глемба Л. В.* Методика работы заместителя командира по воспитательной работе по организации и обеспечению условий адаптации и социализации военнослужащих в подразделении : учебно-методическое пособие. – Новосибирск : НВВКУ, 2008. – 98 с.
5. *Диденко И. В.* Психофизиологические и психологические особенности адаптации военнослужащих на различных этапах служебно-боевой деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02. – Ростов-н/Д., 2007. – 229 с.
6. *Зозуля Г. А.* Развитие профессиональной адаптации и психологической готовности молодых сотрудников отряда особого назначения к действиям в экстремальных ситуациях // Психодиагностика в правоохранительных органах. – 2011. – № 4. – С. 14–20.
7. *Зотова О. И., Княжева И. К.* Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности // Методология и методы социальной психологии : сб. науч. тр. – М. : Наука, 1977. – С. 71–77.
8. *Петрова А. С., Шелепова М. А.* Профессиональная адаптация молодых специалистов ОВД: понятие и пути совершенствования // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2011. – № 3. – С. 29–33.
9. *Ушаков А. А.* Организационно-правовые проблемы адаптации кадров к службе в системе исправительно-трудовых учреждений : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. – М., 1984. – 206 с.
10. *Фомин А. Я.* Педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации военнослужащих, призванных на военную службу по контракту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ярославль, 2007. – 24 с.

УДК 37.01

**ВЗГЛЯДЫ Д. ДЬЮИ И И. Я. ЯКОВЛЕВА НА ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ:
ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**VIEWS OF J. DEWEY AND I. YA. YAKOVLEV ON EDUCATION:
HISTORICAL ASPECT AND CONTEMPORANEITY**

Н. А. Подкина¹, А. Г. Абрамова², Е. А. Тенякова³

N. A. Podkina¹, A. G. Abramova², E. A. Tanyakova³

¹*Чебоксарский кооперативный институт (филиал)
АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации», г. Чебоксары*

²*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары*

³*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье представлен сопоставительный анализ взглядов Д. Дьюи и И. Я. Яковлева на вопросы воспитания. Выявлено, что в их наследии есть ряд общих положений, которые находят отражение в современной практике образования и воспитания. Наиболее значимыми из них являются важность трудового воспитания в подготовке подрастающего поколения к жизни, использование традиций в учебно-воспитательном процессе, организация обучения и воспитания на основе принципа связи с жизнью как одного из основных принципов формирования разносторонне развитой, творческой личности.

Abstract. The article presents comparative analysis of views of J. Dewey and I. Ya. Yakovlev on education. The authors revealed that the heritage of J. Dewey and I. Ya. Yakovlev has a number of common ideas which are employed in modern education and upbringing. The major ideas are the explanation of the importance of labour nurturing in training of the younger generation, the involvement of traditions into educational process. Training and education must be based on the principle of life connection as one of the major principles of formation of multi-talented and creative personalities.

Ключевые слова: *трудовое воспитание, традиции, национальные ценности, принцип связи с жизнью.*

Keywords: *labour nurturing, traditions, national values, principle of life connection.*

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе перед системой образования ставятся принципиально новые задачи, приоритетными из которых являются формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, обладающего такими качествами, как любовь к родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре и традициям людей других стран. К сожалению, в поисках нового мы часто отвергаем то ценное, что накоплено обществом годами. В этой связи обращение к историко-педагогическим ис-

следованиям и сопоставление достижений различных народов в области образования представляются весьма значимыми для выявления преемственности в образовании и путей его дальнейшего развития. В этом смысле компаративная педагогика дает редкую возможность сравнивать, анализировать взгляды просветителей, принадлежащих к различным культурам. По нашему мнению, достижения других стран в области образования и воспитания молодежи весьма полезны, так как они, во-первых, позволяют избежать ошибок, во-вторых, дают возможность черпать конструктивные идеи и драгоценный опыт. Актуальность исследования обусловлена тем, что накопленный опыт отечественных и иностранных педагогов-просветителей может быть реально введен в процесс обучения и воспитания.

Материал и методика исследований. Были проведены теоретический анализ и систематизация педагогической, психологической и философской литературы в аспекте изучаемой проблемы (изучение трудов таких авторов, как Г. Н. Волков [1], А. Е. Земляков [2], Н. Г. Краснов [3], Ю. В. Родионова [7] и др., а также первоисточников – трудов самих великих просветителей Д. Дьюи [11], [12], [13], [14] и И. Я. Яковлева [8], [9]), обобщен опыт работы отдельных учебно-воспитательных учреждений Чувашской Республики.

Результаты исследований и их обсуждение. Сегодня с точки зрения исторической перспективы мы можем осмыслить новаторский характер педагогических экспериментов Д. Дьюи и чувашского просветителя И. Я. Яковлева. Ряд их идей и рекомендаций, относящихся к коренным проблемам образования и воспитания (взаимосвязь школы и общества, роль трудового обучения в процессе формирования личности), вполне вписываются в контекст современного педагогического мировоззрения.

С целью приобщения учащихся к системе общечеловеческих и национальных культурных ценностей нами разработана программа спецкурса «Проблема связи обучения и воспитания с жизнью в истории педагогики и в современных условиях» [4]. Выбор темы обусловлен тем, что модель современной школы невозможно построить без учета региональных особенностей, без опоры на опыт народного воспитания и обучения, что обеспечивает тесную связь образования с жизнью.

Разработанный нами спецкурс был реализован на занятиях по истории образования в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева и на занятиях по английскому языку по теме «Образование» в Чебоксарском кооперативном институте (филиале) Российского университета кооперации. Спецкурс был направлен на достижение следующих целей: познакомить студентов с трудами педагогов различных культур и эпох по данной проблеме, выявить их общие тенденции и особенности, вовлечь студентов в научно-исследовательскую деятельность, приобщить их к культуре других народов, что способствует выработке взаимоуважения, взаимопонимания, согласия. В качестве основных задач были выдвинуты следующие: проанализировать и сопоставить взгляды представителей педагогической мысли Франции, Англии, США, России, Чувашии на проблему связи образования с жизнью и определить возможности использования их отдельных положений в современной практике. В соответствии с этим одной из частных задач выступило сопоставление прагматических идей Д. Дьюи и взглядов И. Я. Яковлева.

Анализируя в ходе спецкурса опыт педагогической деятельности таких просветителей, как Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуэн, Д. Дьюи, С. Т. Шацкий, И. Я. Яковлев, Г. Н. Волков, мы пришли к выводу, что подобный анализ необходим для понимания преемственности

культур, осознания своих корней и истоков. При этом следует отметить, что студенты являются активными участниками исследовательской деятельности, у них появляется возможность размышлять над поставленными проблемами, критиковать разные точки зрения, высказывать свое мнение. Тематика спецкурса позволяет выделить специфику образа мышления того или иного народа, определить его культурные ценности и идеалы, сопоставить их с ценностями своего народа, выделив при этом национальные приоритеты и особенности.

В результате сопоставительного анализа мы выявили, что в трудах американского философа, социолога, психолога, педагога Д. Дьюи (1859–1952) и чувашского педагога-просветителя И. Я. Яковлева (1848–1930), представителей совершенно разных, на первый взгляд, культур, есть общие идеи. Например, их отношение к традициям. Возрождение духовных и культурных традиций народов, использование их в процессе образования и воспитания оказывают существенное влияние на формирование личности, позволяют глубже осознать общее и особенное в национальной культуре, выработать единую этнокультурную политику согласия. Д. Дьюи считал, что население состоит из различных этнических групп, и любой человек вряд ли имеет корни лишь в одной культурной группе, поэтому образование должно подготовить следующее поколение к жизни и функционированию в многонациональном обществе [15].

Педагогическая мысль чувашского народа, как и российская педагогическая наука, развивалась на лучших народных традициях. Прогрессивный учитель, гуманист И. Я. Яковлев стремился воспитать граждан, любящих родной край, испытывающих глубокий интерес к истории своих предков, имеющих основательные знания о своей родине. Народные традиции – основа всей его педагогической деятельности.

Решение проблем в области воспитания и образования невозможно без учета региональных особенностей. Поэтому в современном мире делается ставка на традиционную культуру воспитания, на этнопедагогическую концепцию. По мнению академика Г. Н. Волкова, это естественно и закономерно. «Национальная традиция воспитания практически является главным условием национального возрождения в целом. Это основа основ» [1, 63].

Национально-региональный компонент содержания образования обеспечивает вовлечение личности в мировую культуру через усвоение национальных ценностей. Исследование культурного наследия различных народов позволяет воссоздать картину их духовного развития, помогает дальнейшему расцвету их культуры, просвещения, науки и двигает в целом общество вперед [5, 80]. Данные выводы подтверждаются практикой. Например, целью образовательных учреждений г. Чебоксары является создание условий для разностороннего гармоничного развития личности, интегрированной в систему мировой и национальной культур, развития творческого потенциала учащихся, подготовки их к жизни и труду.

Национально-региональный компонент включает в себя учебные разделы и курсы, отражающие национальное своеобразие края. Центральное место в содержании образования занимает родной язык. Национальные традиции выступают как условие освоения национальной культуры и духовных ценностей народа. Например, в учебные программы по изобразительному искусству включен блок «Чувашское национальное искусство». Учащиеся знакомятся с чувашскими художниками, их произведениями, национальной вышивкой, орнаментом. В ряде школ в учебный процесс введен такой предмет, как «Чувашский и русский фольклор», который позволяет заложить в учащих-

ся ту основу, на которой впоследствии формируются нравственные идеалы. Богатый опыт вовлечения учащихся в процесс освоения чувашских народных обрядов и праздников накоплен учителями сельских школ. Нет никакого сомнения, что фольклор является необходимым средством воспитания. Действуя на эмоциональную сферу, он раскрывает, очищает душу, открывает в человеке творца.

Кроме того, в школах и вузах Чувашской Республики введен чувашский язык. Интересен, на наш взгляд, опыт проведения занятий по данному предмету в Чебоксарском кооперативном институте, где занятия строятся на основе изучения отрывков из чувашских художественных произведений. Студенты анализируют тексты, делают самостоятельный перевод, сравнивают переводы различных авторов, тем самым они не просто заучивают фразы и выражения, а учатся мыслить, высказывать свое мнение, давать свою оценку и в целом приобщаются к еще одной национальной культуре.

Таким образом, знание традиций как своего, так и других народов помогает переводить национальные ценности в общечеловеческие, формировать у учащихся стремление к постижению своего «Я» и осваивать основы мировой культуры. Безусловно, чувашский просветитель И. Я. Яковлев глубже рассматривал проблему влияния традиций на воспитание, чем Д. Дьюи. Это вполне объяснимо, потому что, как известно, чувашские и русские традиции более сильны. Тем не менее отношение И. Я. Яковлева и Д. Дьюи к традициям сближает этих двух педагогов [6, 81].

Анализируя основные педагогические взгляды чувашского деятеля народного образования, профессор А. Е. Земляков выделяет следующие направления: связь школы с жизнью; связь образования с трудом; подготовка воспитанников к активной жизни, к умственному и физическому труду; воспитание любви к родному краю, народу и дружбы с людьми разных национальностей. В школе, говорил И. Я. Яковлев, ребенок должен научиться жить [8, 37]. Об этом убедительно писал и американский педагог. Жить означает не только познавать действительность, но и работать и преобразовывать ее в интересах личности. Д. Дьюи был уверен, что недостатки в образовательной системе возникают из-за того, что мы игнорируем простую, на первый взгляд, истину: школа – это форма жизни, а учащиеся – главные действующие лица [13, 275].

В системе работы Симбирской чувашской учительской школы получили применение такие виды связи школы с жизнью, как использование в преподавании предметов фактов из жизненного и трудового опыта самих учащихся, привлечение краеведческого местного материала на уроках и внеклассных занятиях, включение в процесс обучения примеров из обыденной жизни родителей и самих воспитанников, использование полученных на уроках знаний во время практических занятий [2, 23].

И. Я. Яковлев в трудовом воспитании видел две основные стороны: воспитание в труде и для труда во имя своего народа. Это означает, что нужно, с одной стороны, в процессе труда прививать учащимся любовь и уважение к труду, а с другой стороны, воспитывать у них умение и навыки трудиться. В Симбирской школе в учебный план были введены изучение и освоение столярного, кузнечного, переплетного дела, преподавание естествознания и основ сельского хозяйства. Каждый вид труда был связан с жизнью.

Чувашский просветитель считал, что «трудовое обучение пробуждает в учениках умственную деятельность, расширяет кругозор, вырабатывает правильное и сознательное отношение к окружающей природе, развивает любознательность и наблюдательность и поддерживает привычку к физическому труду» [9, 94].

Школу И. Я. Яковлева можно сравнить с Экспериментальной школой Д. Дьюи, созданной при Чикагском университете, в которой принцип связи с жизнью был основополагающим. Учащиеся, разделенные на одиннадцать возрастных групп, занимались определенным видом деятельности. Например, шестилетки строили модель фермы, овладевая при этом математическими понятиями; семилетки изучали доисторическую жизнь в самостоятельно построенных пещерах; их десятилетние товарищи изучали историю колониального периода, создавая точную копию комнаты одного из первых американских домов. Вокруг трудовой деятельности строилось обучение письму, чтению, арифметике и другим наукам [14, 73].

Д. Дьюи считал труд средоточием всей учебно-воспитательной работы. В своей Экспериментальной школе он попытался сломать барьеры между школьной жизнью и остальной частью жизни учащихся. Американский педагог был уверен в том, что для того чтобы добиться продуктивной научной работы, необходимо постоянно тренировать руки и глаза, т. е. он огромное внимание уделял в своей школе работе с металлом, деревом, инструментами, шитью и приготовлению еды. Д. Дьюи выбрал эти виды деятельности, так как они представляют собой наиболее важные аспекты быденной жизни [12, 85].

Опыт трудового воспитания и обучения Экспериментальной школы Д. Дьюи и Симбирской чувашской школы И. Я. Яковлева нашел отражение в образовательных учреждениях Чувашской Республики. В ряде школ (СОШ № 6, СОШ № 39 г. Чебоксары, СОШ № 2 г. Алатыря, СОШ № 3 г. Канаша) открыты мастерские народных промыслов, где учащиеся с увлечением вырезают разделочные доски, шкатулки, с интересом занимаются ткачеством, вышивкой, изготовлением игрушек и сувениров. Программы трудового обучения старшеклассников предусматривают широкий круг профессий. Школьники приобретают знания и умения, связанные с обработкой дерева, металла, с основами электротехники, программирования. Созданные в школах учебно-опытные участки воспитывают у учащихся трудолюбие, развивают практические навыки по уходу за растениями, прививают любовь к природе.

На современном этапе развития общества решение проблемы трудового воспитания требует новых средств и методов. Поэтому не следует игнорировать опыт педагогов, которые достигли эффективных результатов в этой области и доказали на практике действенность и значимость своих методов.

Резюме. Таким образом, в результате теоретического исследования нам удалось выявить общность идей Д. Дьюи и чувашского просветителя И. Я. Яковлева. Во-первых, деятельность созданных ими Экспериментальной и Симбирской чувашской школ строилась на принципе связи с жизнью как одного из основных принципов формирования разносторонне развитой, творческой личности. Образование, по мнению американского педагога, – это сам процесс жизнедеятельности, а не подготовка к будущей жизни. Обучение и воспитание вытекают из самой жизни, неразрывно связаны с ней, с практикой [10, 65]. Во-вторых, оба педагога считали труд важным воспитательным началом. В-третьих, по их мнению, знание традиций того или иного народа обеспечивает формирование у учащихся ценностей и приоритетов в жизни. Подобное сопоставление, на наш взгляд, позволяет найти новые подходы в решении педагогических задач, обеспечивающих становление и развитие высоконравственного, инициативного, компетентного гражданина России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Г. Н. Вечность воспитания // Народное образование. – 1994. – № 4. – С. 63.
2. Земляков А. Е. И. Я. Яковлев и современность. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ин-т, 1997. – 257 с.
3. Краснов Н. Г. Иван Яковлев и его потомки. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1998. – 354 с.
4. Подкина Н. А., Земляков А. Е. Проблемы связи обучения и воспитания с жизнью в истории педагогики и в современных условиях : программа спецкурса, планы практических занятий и методические указания. – Чебоксары : РИЦ «Гранит», 2002. – 14 с.
5. Подкина Н. А. Прагматические педагогические идеи Джона Дьюи и их использование в современной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Чебоксары, 2003. – 178 с.
6. Подкина Н. А., Родионова Т. Е. Проблема воспитания в истории чувашской педагогики // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 4. – С. 90–93.
7. Родионова Ю. В. Соотношение процессов обучения и воспитания в социально-педагогической концепции Дж. Дьюи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Н. Новгород, 2006. – 229 с.
8. Яковлев И. Я. Воспоминания. – 2 изд., доп. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1983. – 288 с.
9. Яковлев И. Я. Моя жизнь. – М. : Республика, 1997. – 696 с.
10. Dewey J. Experience and education. – New-York : The Mcmillan Co., 1948. – 116 p.
11. Dewey J. Moral Principles in Education. – Boston : Houghton Miffling Co., 1909. – 35 p.
12. Dewey J. Philosophy of Education // The Middle works of John Dewey 1899–1924. – Carbondale, 1976. – Vol. 7. – P. 306–307.
13. Dewey J. The child and the curriculum // The Middle works / ed. By Boydson. – London, 1997. – Vol. 2. – P. 271–292.
14. Dewey J. The school and society. – Chicago : University of Chicago Press, 1990. – 118 p.
15. Putnan H., Putnan R. F. Education for democracy // Educational theory. – 1993. – Vol. 43, № 4. – P. 361–376.

УДК 796.012.412.5:296.012.62

**ЦЕННОСТЬ СПЕЦИАЛЬНО-ПОДВОДЯЩИХ УПРАЖНЕНИЙ
ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ТЕХНИКИ БЕГА В РАМКАХ ПОЗНОГО МЕТОДА**

**VALUE OF RUNNING DRILLS IN LEARNING POSE METHOD
OF RUNNING TECHNIQUE**

А. И. Пьянзин, Н. Н. Пьянзина

A. I. Pyanzin, N. N. Pyanzina

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье представлены результаты оценки значимости специально-подводящих упражнений при совершенствовании техники бега в рамках позного метода. Экспериментальная работа была связана с обучением технике бега на основе позного метода в ходе практического семинара по 12-часовой программе. В состав экспериментальной группы вошло 24 человека, активно занимающихся бегом на длинные дистанции. Оценка техники бега проводилась на основе тестового профиля, содержащего 16 возможных технических ошибок. Количественному анализу было подвергнуто 77 специально-подводящих упражнений из арсенала позного метода обучения технике бега. Выявлена иерархия беговых упражнений с учетом количества устраняемых ими возможных технических ошибок и фактического количества допускаемых бегунами технических ошибок. В результате наиболее значимыми упражнениями оказались бег со скакалкой, подскоки на одной ноге на месте с тягой резинового амортизатора вверх, бег с резиновым амортизатором на плечах и тягой вверх. Сравнение частоты проявления двигательных ошибок в медленном и быстром беге указывает на их существенное сокращение за время обучения.

Abstract. The paper presents the results of the assessing the significance of running drills in learning pose method of running technique. The experiment has been associated with teaching pose method of running technique on 12-hours pose clinics. The experimental group consisted of 24 persons experienced in long distance running. Running technique evaluation was based on the test profile consisting of 16 possible technical errors. The authors analyzed 77 pose running drills in learning pose method of running technique; revealed the hierarchy of pose running drills depending on quantity of fixing possible errors and real quantity of runners' errors. The most valuable drills proved to be running with the rope, hops in the running pose with rubber bands stretched over the head, running with rubber bands stretched over the head. The comparison of the frequency of errors in slow and fast running indicates their significant reduction during the training.

Ключевые слова: бег, позный метод, ошибки, упражнения, ценность.

Keywords: running, pose method, errors, exercises, value.

Актуальность исследуемой проблемы. Бег – один из естественных видов активности человека. Помимо профессиональных бегунов, сегодня огромное число людей выбирают бег в качестве оздоровительного средства, при этом 80 % из них травмируются ежегодно. Но причина не в том, что бег им противопоказан, а в том, что большинство бегунов не имеют четкого представления, как правильно бегать, и постоянно повторяют ошибки, приводящие к болям и травмам [6]. Можно выделить следующие противоречия, лежащие в основе данной проблемы:

- 1) между распространенным восприятием бега как естественного движения человека, не требующего обучения, и высоким уровнем травматизма среди бегунов;
- 2) между необходимостью совершенствования беговой техники ради снижения травматизма и нежеланием бегунов увеличивать в тренировочном процессе долю технической работы в ущерб беговой, направленной на развитие аэробных способностей.

С точки зрения позного метода [8], бег – такое же техническое упражнение, как теннис, гимнастика, прыжки в воду, фигурное катание. Поэтому техническая подготовка в беге играет не менее важную роль для повышения результата [1], [7], [10].

Существует большое число специально-подводящих беговых упражнений для совершенствования различных компонентов техники бегового шага [2], [4], [5], [6], [8], [9], однако практические рекомендации, как правило, ограничиваются простым перечислением этих упражнений, что затрудняет бегунам выбор наиболее адекватных из них для устранения индивидуальных технических погрешностей. В связи с этим целью исследования была оценка значимости специально-подводящих упражнений при совершенствовании техники бега в рамках позного метода.

Задачи исследования:

1. Определить ценность специально-подводящих упражнений с учетом количества устраняемых ими возможных технических ошибок.
2. Определить ценность специально-подводящих упражнений с учетом фактического количества допускаемых бегунами технических ошибок.

Материал и методика исследований. В ходе исследования применялись следующие методы: обзор научно-методической литературы, педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение, экспертная оценка, количественный анализ. В состав экспериментальной группы вошло 24 человека (22 мужчины, 2 женщины) в возрасте от 24 до 51 года, активно занимающихся бегом на длинные дистанции, участвующих в беговых соревнованиях и имеющих массовые разряды. Экспериментальная работа была связана с обучением технике бега на основе позного метода в рамках практического семинара по 12-часовой программе (Санкт-Петербург, август 2014 г., февраль 2015 г.). До и после обучения производилась видеозапись медленного и быстрого бега на отрезках в 40 м. Оценка техники бега проводилась на основе тестового профиля [1], [3], содержащего возможные технические ошибки по 16 показателям, перечень которых представлен в верхней части таблицы 1. При визуальном качественном биомеханическом анализе видеозаписей эксперты фиксировали наличие или отсутствие ошибки. Количественному анализу было подвергнуто 77 специально-подводящих упражнений из арсенала позного метода обучения технике бега, направленных на устранение ошибок в выполнении беговой позы, падения тела и подтягивания стопы с опоры.

Результаты исследований и их обсуждение. В рамках решения первой задачи специально-подводящие упражнения были расставлены в порядке уменьшения количества устраняемых при их выполнении ошибок. В силу ограниченности места в данной статье мы не стали приводить все 77 упражнений, поэтому в таблице 1 представлены только упражнения с большим количеством устраняемых ошибок. К наиболее действенным упражнениям, способствующим устранению 13 из 16 ошибок (81 %), относятся подскоки на одной ноге на месте с тягой резинового амортизатора вверх, бег с резиновым амортизатором на плечах и тягой вверх, бег со скакалкой (один оборот на один или два шага). Остальные упражнения охватывают меньшее число двигательных ошибок.

Специально-подводящие упражнения с наибольшим количеством устранимых технических ошибок, n=24

Упражнения	Продолжительная опора	Стопа, ТБС и голова не на одной линии	Маховая стопа отстает	Захлест стопы	Голова смещена вперед / назад	Плечи напряженные	Туловище в наклоне	Активное отталкивание с полным разгибанием ноги	Активный вынос бедра маховой ноги	Стопа после снятия с опоры остается сзади	Оттянутая стопа после снятия с опоры	Выхлест голени перед постановкой	Активная постановка стопы на опору	Приземление на пятку	Приземление впереди тела	«Прыгающая» голова	Ценность упражнения
Подскоки на одной на месте с тягой резины вверх	+		+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13
Бег с резиной на плечах и тягой вверх	+		+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13
Бег со скакалкой	+	+	+	+			+	+	+	+	+	+		+	+	+	13
Бег со связанными ногами	+		+	+				+	+	+	+	+	+	+	+	+	12
Подскоки на одной, стопа под таз	+		+	+				+	+	+	+		+	+	+	+	11
Подъем стопы, вторая на тумбе сзади	+		+	+				+	+	+	+		+	+	+	+	11
Подъем стопы, вторая на тумбе спереди	+		+	+				+	+	+	+		+	+	+	+	11
Подскоки на одной с продвижением вперед, вторая у партнера сзади	+		+	+				+	+	+	+		+	+	+	+	11
Подскоки на одной с продвижением вперед, вторая у партнера спереди	+		+	+				+	+	+	+		+	+	+	+	11
Бег в парах, резина на одной ноге тянет назад	+		+	+				+	+	+	+		+	+	+		10
Бег в парах, резина на обеих ногах тянет назад	+		+	+				+	+	+	+		+	+	+		10
Бег с руками, вытянутыми вперед (контроль)		+	+	+	+		+	+	+	+		+				+	10
Бег с руками за спиной (за головой)		+	+	+		+	+	+	+	+		+				+	10

Сложившаяся таким образом иерархия специально-подводящих упражнений является удобным инструментом для наполнения технической части учебно-тренировочного занятия бегуна. Логика подсказывает, что для профилактики технических ошибок в тренировке чаще должны использоваться упражнения с наибольшим количеством устраняемых ошибок.

Однако выстроенная нами иерархия ценности упражнений еще не учитывает частоту проявления тех или иных ошибок на практике, что и указывает на необходимость решения второй задачи исследования. Мы проанализировали частоту проявления той или иной ошибки при медленном и быстром беге у каждого из участников семинара до и после обучения технике бега. Это позволило нам подсчитать количество занимающихся, допустивших двигательную ошибку, и определить общую сумму баллов по каждой ошибке (табл. 2).

Таблица 2

Специально-подводящие упражнения с учетом фактического количества допускаемых бегунами технических ошибок, n=24

Упражнения	Ценность упражнения в медленном беге	Ценность упражнения в быстром беге	Ценность упражнения в целом
Бег со скакалкой	169	164	333
Подскоки на одной на месте с тягой резины вверх	166	159	325
Бег с резиной на плечах и тягой вверх	166	159	325
Бег со связанными ногами	161	145	306
Подскоки на одной, стопа под таз	142	130	272
Подъем стопы, вторая на тумбе сзади	142	130	272
Подъем стопы, вторая на тумбе спереди	142	130	272
Подскоки на одной с продвижением вперед, вторая у партнера сзади	142	130	272
Подскоки на одной с продвижением вперед, вторая у партнера спереди	142	130	272
Бег в парах, руки на плечах партнера	118	133	251
Бег с руками, вытянутыми вперед (контроль)	116	135	251
Бег в парах, резина на одной ноге тянет назад	121	129	250
Бег в парах, резина на обеих ногах тянет назад	121	129	250

Здесь ценность упражнения определялась с учетом не одного, а уже двух факторов. В таблице представлена ценность специально-подводящих упражнений с учетом фактического количества допускаемых бегунами технических ошибок при медленном, быстром беге и в целом. Среди наиболее значимых упражнений с учетом частоты проявления

ошибок у бегунов оказались бег со скакалкой (один оборот на один или два шага), подскоки на одной ноге на месте с тягой резинового амортизатора вверх, бег с резиновым амортизатором на плечах и тягой вверх, т. е. упражнения, рассчитанные по второй схеме, фактически остались на своих местах или передвинулись на соседние позиции.

Определим, насколько закономерным является такое совпадение. Для сопоставления количественных данных по одному и по двум факторам мы вычислили коэффициент корреляции по Браве-Пирсону ($r=0,979$, $p<0,001$), который указывает на тесную взаимосвязь между ценностью упражнений, полученной разными способами.

Сравнение частоты проявления двигательных ошибок в медленном (рис. 1) и быстром беге (рис. 2) указывает на существенное снижение числа их возникновения, но не на полное устранение, за время обучения.

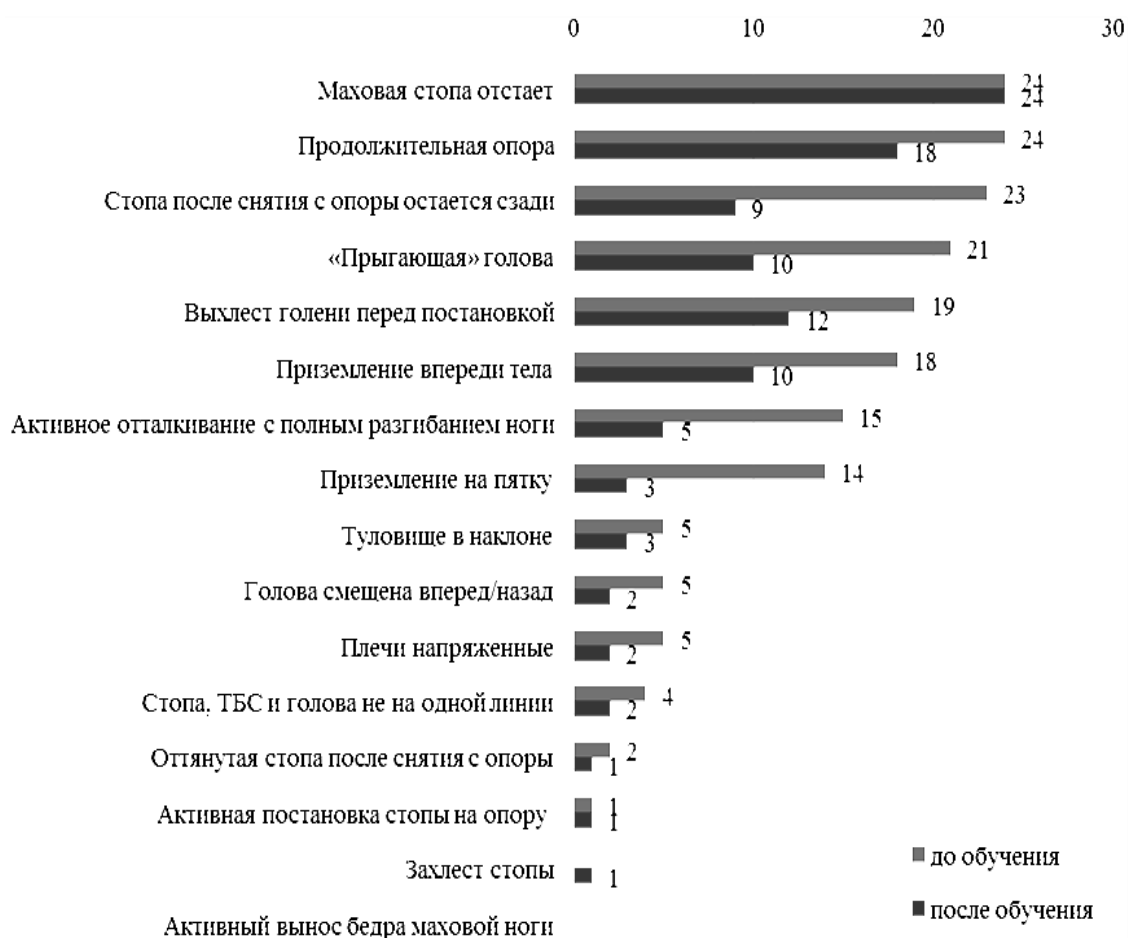


Рис. 1. Изменение количества ошибок в медленном беге до и после освоения поздней техники, $n=24$

В медленном беге наиболее ощутимые сдвиги в лучшую сторону произошли при устранении следующих ошибок: стопа после снятия с опоры остается сзади (-14); «прыгающая» голова (-11); приземление на пятку (-11); активное отталкивание с полным разгибанием ноги (-10); приземление впереди тела (-8); выхлест голени перед постановкой (-8).

кой (-7). По остальным ошибкам позитивные сдвиги менее заметны. Двигательными ошибками, наиболее трудно поддающимися исправлению, оказались отставание маховой стопы от тела при его приземлении на опору (0), туловище в наклоне (-2), стопа, тазобедренный сустав и голова не на одной линии (-2). Из этой тройки наиболее проблемной является первая ошибка, поскольку она проявляется в медленном беге у всех 24 испытуемых.



Рис. 2. Изменение количества ошибок в быстром беге до и после освоения поздней техники, n=24

В быстром беге наиболее ощутимые сдвиги в лучшую сторону произошли при устранении следующих ошибок: стопа после снятия с опоры остается сзади (-14); активное отталкивание с полным разгибанием ноги (-14); туловище в наклоне (-9); стопа, тазобедренный сустав и голова не на одной линии (-9); приземление на пятку (-8); активный вынос бедра маховой ноги (-7). По остальным ошибкам позитивные сдвиги менее заметны. Двигательными ошибками, наиболее трудно поддающимися исправлению, оказались «прыгающая» голова (+1), отставание маховой стопы от тела при его приземлении на опору (-1), продолжительная опора (-2), напряженные плечи (-2), выхлест голени перед постановкой (-3), активная постановка стопы на опору (-3), захлест стопы (-3). Из этих

двигательных ошибок наиболее проблемным является так же, как и в медленном беге, отставание стопы. Поэтому перед каждым бегуном в самостоятельной тренировке стоит задача систематической работы над техникой движений, и результаты данного исследования помогают им лучше сориентироваться в решении этой задачи, индивидуально подбирать упражнения с наибольшим коэффициентом коррекции, ограничивая при этом их количество в тренировочном занятии и экономя столь ценное для беговой тренировки время.

Резюме. В свете изложенного можно сделать вывод о том, что к наиболее действенным упражнениям, способствующим устранению максимального количества ошибок, относятся подскоки на одной ноге на месте с тягой резинового амортизатора вверх, бег с резиновым амортизатором на плечах и тягой вверх, бег со скакалкой.

Среди наиболее значимых упражнений с учетом частоты их проявления у бегунов оказались бег со скакалкой, подскоки на одной ноге на месте с тягой резинового амортизатора вверх, бег с резиновым амортизатором на плечах и тягой вверх.

Высокий уровень корреляции ($r=0,979$, $p<0,001$) указывает на тесную взаимосвязь между ценностью упражнений, полученной разными способами.

Сравнение частоты проявления двигательных ошибок в медленном и быстром беге указывает на их существенное сокращение за время обучения. Среди ошибок, которые допускают испытуемые, есть сравнительно легко поддающиеся исправлению в результате педагогического воздействия, но встречаются и более устойчивые, требующие больше внимания к себе и времени для их исправления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев В. И., Пьянзин А. И. Анализ техники бега инвалидов-бегунов с детским церебральным параличом на основе тестового профиля // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1(73), ч. 2. – С. 32–35.
2. Никитина Е. В., Пьянзин А. И. Обучение технике легкоатлетических упражнений студентов физкультурных специальностей вуза на основе освоения ключевых поз. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 220 с.
3. Никитина Е. В., Пьянзин А. И. Тестовый профиль для оценки техники прыжка в длину с разбега // Совершенствование системы подготовки спортивного резерва для сборных спортивных команд Российской Федерации : сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф. – М., 2013. – С. 52–54.
4. Романов Н. С. Мышечная эластичность и ее развитие // Легкая атлетика. – 2011. – № 5–6. – С. 20–22.
5. Романов Н. С. Обучение технике бега позным методом // Легкая атлетика. – 2010. – № 5–6. – С. 20–21.
6. Романов Н. С., Пьянзин А. И. Общая теория движений : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 107 с.
7. Романов Н. С., Пьянзин А. И. О зависимости падения тела от положения маховой ноги в позе бега // Актуальные вопросы физической культуры и спорта : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Новочебоксарск, 2012. – С. 71–75.
8. Романов Н. С., Робсон Дж. Позный метод бега. Экономичный, результативный, надежный / пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 288 с.
9. Романов Н. С., Никитина Е. В. Позный метод обучения технике легкоатлетического бега и прыжков // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 4. – С. 73–77.
10. Pyanzin A., Romanov N., Vasilyev V., Fletcher G. Specifics in running kinematics developed by Pose Method in disabled sprinters with cerebral palsy // International Journal of Therapy and Rehabilitation. – 2012. – Vol. 19. – Iss. 9. – 06 Sep. – P. 521–525.

УДК 371.124:796.81

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ НАД РАЗВИТИЕМ ГИБКОСТИ
У СПОРТСМЕНОВ УШУ 10–12 ЛЕТ**

**PEDAGOGICAL CONTROL OVER THE DEVELOPMENT OF FLEXIBILITY
AT WUSHU ATHLETES OF 10–12**

Д. А. Рукосуев

D. A. Rukosuev

МАОУ ДОД «Детско-юношеская школа № 5», г. Красноярск

Аннотация. Автором статьи приводится обоснование необходимости педагогического контроля над развитием специальной гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет. Раскрыты пути унификации программы педагогического контроля над специальной гибкостью. Выявлены три группы суставов, в которых подвижность всегда является недостаточной и требует дополнительного развития. Представлены средства педагогического контроля над развитием специальной гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет, которые состоят из 21 теста.

Abstract. The author substantiates the necessity of pedagogical control over the development of flexibility at wushu athletes of 10–12; determines the methods of pedagogical control over the development of special flexibility; reveals the ways of unification of the pedagogical control programme for the development of particular flexibility. The author has also revealed three groups of joints in which the mobility is not sufficient and always requires additional development. The article presents the 21 tests for implementing pedagogical control over the development of particular flexibility of wushu athletes of 10–12.

Ключевые слова: *физиологическая гибкость, специальная гибкость, спортсмены ушу 10–12 лет, педагогический контроль над развитием гибкости, средства развития физиологической гибкости, тренировочный процесс, нормативы оценивания гибкости, программа педагогического контроля над развитием гибкости.*

Keywords: *physiological flexibility, particular flexibility, wushu athletes of 10–12, pedagogical control over the development of flexibility, methods of development of physiological flexibility, training process, assessment standards of flexibility, programme on the development of pedagogical control over flexibility.*

Актуальность исследуемой проблемы. Для усовершенствования системы спортивной тренировки спортсменов ушу актуальной является проблема научного обоснования эффективных спортивно-педагогических методов и приемов повышения и оценивания физиологической гибкости спортсменов ушу.

Важность развития гибкости у спортсменов ушу объясняется не только тем, что она обеспечивает возможность выполнения специфических для данного вида спорта технических приемов (упражнений), но и тем, что гибкость в ушу служит базой для развития других физических качеств.

Развитие гибкости должно осуществляться с учетом естественного возрастного развития организма. Внимание тренеров к развитию гибкости у спортсменов ушу в течение наиболее благоприятного для этого возрастного периода – 10–12 лет – обусловлено тем, что уровень подвижности в суставах представляет собой фундамент, на котором основывается технико-тактическое мастерство спортсмена, и является одним из факторов, определяющих высокий результат на уровне спорта высших достижений.

Развитие гибкости у юных спортсменов, занимающихся ушу, должно осуществляться с ориентацией на ее показатели в отдельных суставах.

Между тем, как показал анализ научно-методической литературы, на сегодняшний день наблюдается противоречие между практической значимостью для соревновательной деятельности в ушу высокой подвижности в суставах, задействованных в выполнении основных технических приемов, с одной стороны, и недостаточной разработанностью методических основ ее измерения и оценивания у юных спортсменов – с другой. Это обуславливает научную и практическую актуальность решения проблемы нашего исследования, суть которой сформулирована следующим образом: каковы средства эффективного педагогического контроля развития гибкости у юных спортсменов, занимающихся ушу? Научно обоснованное решение этой проблемы составляет цель нашего исследования. Для достижения этой цели нами последовательно решались следующие задачи:

- систематизировать суставы с учетом значимости их подвижности для успешного освоения юными спортсменами технических приемов ушу;
- выявить тестовые упражнения для измерения показателей подвижности в определенных суставах, значимых для соревновательной деятельности в ушу;
- экспериментально определить нормативные значения показателей подвижности в отдельных суставах у юных спортсменов, занимающихся ушу, и представить их в виде оценочных шкал.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе Детско-юношеской спортивной школы восточных единоборств № 5 г. Красноярска. В процессе работы был использован следующий комплекс методов: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, педагогические наблюдения, педагогические контрольные испытания с использованием гониометрии и линейных измерений, естественный эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. Эффективность развития гибкости спортсменов ушу во многом зависит от правильно подобранных методов контроля над ее развитием. Педагогический контроль над изменением показателей физических качеств позволяет корректировать тренировочный процесс, повышая его эффективность. Однако до настоящего времени в системе подготовки спортсменов ушу отсутствуют сведения о способах и средствах педагогического контроля над развитием специальной гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет.

Как следует из работ ведущих специалистов [1, 31–35], прежде чем приступить к процедуре контроля, необходимо сформулировать его цель, стандартизировать методику измерений, подобрать надежные показатели. Только такой подход является гарантией надежности получаемой информации, позволяющей сопоставлять данные разных спортсменов или одного и того же спортсмена в динамике.

Применительно к оценке специальной гибкости спортсменов ушу подобные исследования не проводились. Монографии, учебники и методические пособия [2], [3], [4], [7], [8] в изобилии предлагают контрольные упражнения для этой цели, однако в строгую и, главное, стандартную систему контроля они еще не переросли. Соответственно, это влечет за собой невозможность разработки нормативных шкал, позволяющих оценивать индивидуальный уровень развития гибкости. Поэтому важно не только оценить широкий набор тестов, предлагаемых специалистами, но и подобрать оптимальное количество из них для правильной и точной диагностики данного физического качества.

Унификация программы педагогического контроля над специальной гибкостью спортсменов ушу шла по пути комплексности контрольных измерений, характеризующих подвижность во всех основных суставах по главным направлениям движений; специфичности двигательных действий, т. е. сходства структуры тестовых испытаний с пространственной структурой технических приемов; использования информативных и доступных методик исследования, не требующих сложной измерительной аппаратуры.

Ее разработка осуществлялась в два этапа.

На первом этапе разрабатывалась максимально полная диагностическая система педагогического контроля. Контрольные упражнения подбирались с таким расчетом, чтобы была возможность оценивать как пассивную, так и активную гибкость во всех основных суставах.

Второй этап предусматривал сокращение объема получаемой информации, то есть создание минимально достаточного диагностического комплекса, позволяющего при небольшом числе показателей оценивать развитие специальной гибкости спортсменов ушу. Данный подход основывался на методологическом положении о том, что требования к гибкости в различных видах спорта обусловлены, прежде всего, биомеханической структурой соревновательного упражнения. И поскольку в некоторых направлениях подвижность рук и ног вполне достаточна для выполнения эффективных технических приемов, нет необходимости ее контролировать. Выявлялись те суставы и направления движения, в которых подвижность всегда является недостаточной и требует дополнительного развития. С этих позиций все суставы были разделены на три основные группы:

1) суставы, не требующие развития, так как естественная подвижность в них достаточна для выполнения эффективных технических приемов (локтевые суставы: сгибание и разгибание; плечевые суставы: отведение; суставы позвоночника: ротация и наклон в сторону; коленные суставы: разгибание);

2) суставы, требующие значительного уровня развития (плечевые и лучезапястные суставы: разгибание; коленные суставы и суставы позвоночника: сгибание);

3) суставы, требующие высокого уровня развития (тазобедренные суставы: сгибание и отведение; голеностопные суставы: разгибание).

В результате мы отобрали 21 тестовое упражнение. Они составили программу педагогического контроля над развитием гибкости (см. таблицу 1; таблица составлена автором статьи).

Представленный ниже 21 тест рекомендовано использовать для максимально полного этапного педагогического контроля над уровнем гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет.

Средства педагогического контроля над развитием специальной гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет

№ п/п	Наименование теста	Объект измерения (сустав, движение)	Ед. измерения	Шкала оценки	Автор, год
1	Стоя, кисть вниз с опорой о стену	Лучезапястный (разгибание)	градус	есть	П. Карпович, 1959
2	Стоя, руки к плечам	Локтевой (сгибание)	градус	нет	Э. Мартиросов, 1982
3	Стоя, руки в стороны	Локтевой (разгибание)	градус	нет	Э. Мартиросов, 1982
4	Лежа на животе, руки вверх-назад	Плечевой (сгибание)	градус	нет	Р. Брикси, Н. Деккар, 1990
5	Лежа на животе, руки назад-вверх	Плечевой (разгибание)	градус	есть	Б. Сермеев, 1970
6	Стоя на коленях, согнутые руки вверх	Плечевой (отведение)	см	нет	В. Платонов, 1997
7	Стоя, наклон туловища	Позвоночник (сгибание)	см	есть	Д. Харре, 1973; Д. Лаепер, 1983
8	Лежа, руки вверх, подъем туловища	Позвоночник (разгибание)	см	есть	Ф. Доленко, 1990
9	Стоя, наклон туловища в сторону	Позвоночник (наклон в сторону)	градус	нет	Ф. Доленко, 1990
10	Сидя, поворот туловища	Позвоночник (ротация)	градус	нет	Д. Харре, 1973
11	Стоя на одной ноге, мах другой вперед	Тазобедренный (сгибание)	градус	нет	В. Гамбурцев, 1973
12	Стоя на одной ноге, мах другой назад	Тазобедренный (разгибание)	градус	нет	С. Банков, 1976
13	Стоя на одной ноге, мах другой в сторону	Тазобедренный (отведение)	градус	нет	Д. Харре, 1973
14	Шпагат левый	Тазобедренный (сгибание и разгибание)	см	есть	К. Мекота, П. Блахус, 1983
15	Шпагат правый	Тазобедренный (сгибание и разгибание)	см	есть	К. Мекота, П. Блахус, 1983
16	Поперечный шпагат	Тазобедренный (отведение)	см	нет	К. Мекота, П. Блахус, 1983
17	Лежа на животе, стопы наружу	Тазобедренный (супинация)	градус	есть	В. Платонов, 1997
18	Стоя, колено вверх, согнув ногу	Коленный (сгибание)	градус	нет	Л. Матвеев, 1977
19	Сидя на пятках, стопы разведены	Коленный (вращение наружу)	градус	есть	В. Платонов, 1997
20	Сидя, стопы назад с опорой о стену	Голеностопный (сгибание)	см	нет	В. Михайлов, Г. Панов, 1975
21	Сидя, стопа вперед	Голеностопный (разгибание)	градус	есть	Е. Захаров, А. Карасев, 1994

Первые 16 тестов мы считаем достаточным количеством для использования в качестве показателей для оценки специальной гибкости спортсменов ушу по всем основным осям движения.

Для текущего контроля над состоянием подготовленности спортсменов количество контрольных упражнений может быть сокращено.

Согласно теории тестирования двигательных способностей и теории оценок, практическому применению контрольных упражнений должно предшествовать выведение статистических характеристик, пригодных для их сопоставления и анализа. С этой целью используются шкалы интервального типа, составленные на основе результатов тестирования гомогенной (однородной) выборки [9, 34–37].

Характер статистической выборки по всем использованным параметрам представляет нормальное распределение, что позволяет строить процентно-равномерные шкалы. На основании этого была разработана 3-уровневая оценочная шкала специальной гибкости спортсменов ушу. При определении верхней границы допустимого уровня развития гибкости учитывалось, что чрезмерная подвижность в отдельных суставах может оказывать негативное воздействие на процесс дальнейшего спортивного совершенствования в ушу [5, 27–31]. Отредактированные с учетом этого уровни специальной гибкости представлены в таблице 2.

Таблица 2

Шкала оценки уровня специальной гибкости спортсменов ушу

№ п/п	Контрольные упражнения на развитие гибкости	Уровни специальной гибкости		
		низкий	средний	высокий
1	Стоя, кисть вниз с опорой о стену*	90° и больше	89°–70°	69° и меньше
2	Лежа на животе, руки вверх-назад	28,13 и меньше	28,14–42,88	42,89 и больше
3	Лежа на животе, руки назад-вверх*	40° и меньше	41°–50°	51° и больше
4	Стоя, наклон туловища	-8,23 и меньше	-8,24– -14,48	-14,49 и больше
5	Лежа, руки вверх. Прогиб тела	59,12 и меньше	59,13–76,87	76,88 и больше
6	Стоя на одной, мах другой вперед	162,34 и меньше	162,35–171,83	171,84 и больше
		153,1° и меньше	153,2°–166,5°	166,6°–180°
7	Стоя на одной, мах другой назад	53,91 и меньше	53,92–60,17	60,18 и больше
		71,3° и меньше	71,4°–75,9°	76,0° и больше
8	Стоя на одной, мах другой в сторону	153,96 и меньше	153,97–161,67	161,67 и больше
		142,6° и меньше	142,7–152,2°	152,3° и больше
9	Шпагат левой	17,43 и больше	9–17,42	-2–8,99
10	Шпагат правой	17,43 и больше	9–17,42	-2–8,99
11	Поперечный шпагат	18,93 и больше	9,56–18,92	-2–9,55
12	Стоя, колено вверх, согнув ногу*	42° и меньше	42,1°–46,9°	47° и больше
13	Сидя на пятках, стопы разведены*	90° и меньше	91°–149°	150° и больше
14	Сидя, стопы назад с опорой о стену	9,57 и меньше	9,58–12,7	12,71 и больше
15	Сидя, стопа вперед	159,8° и меньше	159,9°–170,4°	170,5°–180°
16	Лежа на животе, стопы наружу*	90° и меньше	91°–120°	121° и больше

*Примечания:

1. Большинство нормативов приведено в линейных размерах (см).
2. Тесты, результаты которых оцениваются в градусах (°).

Кажущаяся большая подвижность в тазобедренном суставе (сгибание) у спортсменов ушу до 180° объясняется двумя факторами: во-первых, наличием движений таза в тазобедренном суставе опорной ноги и движений позвоночника в поясничной области; во-вторых, методикой расчета угла между осью опорной и маховой ноги, на величину которого влияет разгибание стопы маховой ноги [10, 53].

Обычно, оценивая общую подвижность в суставах, специалисты высчитывают сумму осуществляемых в них движений [6, 105]. Однако высокая подвижность может складываться из разных сочетаний величин амплитуд движений в различных суставах и направлениях. Для оценки специальной гибкости спортсменов большой интерес представляют именно характерные особенности конкретных суставов. Эту задачу можно решить, сопоставив требования технических приемов и рассчитанные нами уровни гибкости спортсменов ушу с нормативами, а также с предельными амплитудами движения, которые имеются в литературе.

Основной целью тренировки на этапах начальной и базовой подготовки является методичное освоение технически все более совершенных и сложных двигательных действий. В процессе проделанной работы конкретизированы как ближние, так и отдаленные целевые задачи процесса развития гибкости спортсменов ушу 10–12 лет. Ориентиром для определения направленности тренировочного процесса начинающих спортсменов могут быть как нормативные критерии, так и пространственные модельные характеристики технических действий, выполняемые на более высоком квалификационном уровне. С учетом этого могут подбираться средства и методы тренировки, определяться их приоритет.

Резюме. В ходе исследования мы решили ряд поставленных задач:

1. Классифицировали по уровню подвижности группы суставов у спортсменов ушу. Самые высокие требования предъявляются к уровню подвижности тазобедренных и голеностопных суставов. Умеренной подвижностью характеризуются плечевые, коленные, лучезапястные суставы и суставы позвоночника. Малой подвижностью могут обладать локтевые суставы.

2. В ходе решения второй задачи мы отобрали 21 тестовое упражнение для контроля уровня гибкости всех суставов и составили программу педагогического контроля над развитием гибкости.

3. В заключительной части исследования нами разработана и описана трехуровневая оценочная шкала, направленная на определение уровня развития специальной гибкости у спортсменов ушу.

Таким образом, впервые была унифицирована программа педагогического контроля над развитием специальной гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет. Данная программа с достаточным количеством показателей может быть использована для оценки специальной гибкости у спортсменов ушу по всем основным осям движения.

В дальнейшем мы планируем продолжить исследование с целью разработки методических рекомендаций по развитию специальной гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абовян Т. Ж.* Методика предсоревновательной подготовки в ушу на основе использования дозированных физических и гипоксических нагрузок : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – СПб., 2000. – 24 с.

2. Березнюк С. Л., Лю Ваньи, Ян Лянцунь. Боевая техника ушу. – Минск : Харвест, 1999. – 512 с.
3. Благуш П. К теории тестирования двигательных способностей. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 297 с.
4. Бойс Р. О недостатках современных методов оценки гибкости // Физкультурно-оздоровительная работа в зарубежных странах: тематическая подборка. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – Вып. 8, 9. – С. 31–35.
5. Бубэ Х., Фэк Г., Штюблер Х. Тесты в спортивной практике. – М. : Физкультура и спорт, 1968. – 239 с.
6. Лин Джет. Боевая гимнастика ушу для здоровья и самозащиты. – Ростов н /Д. : Феникс ; Краснодар : Неоглори, 2008. – 249 с.
7. Музруков Г. Н. Основы ушу : учебник для спортивных школ. – М. : Пик, 2001. – 624 с.
8. Осипов А. Ю. Подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности на занятиях физической культурой в вузах // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 1(23). – С. 123–126.
9. Платонов В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте : учебник для студентов вузов физического воспитания и спорта. – Киев : Олимпийская литература, 1997. – 583 с.
10. Тручков В. И., Пономарев В. В. Формирование психофизического потенциала студенток вуза в процессе учебного курса дисциплины «Физическая культура». – Красноярск : Сибирский государственный технический университет, 2012. – 153 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Абдуллаева Мехриниссо Абдугаффаровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, декан факультета иностранных языков Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова, г. Худжанд, Республика Таджикистан

Abdullaeva, Mekhrinisso Abdugaffarovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English and Methods of Teaching, Dean of the Faculty of Foreign Languages, B. Gafurov Khujand State University, Tajikistan, Khujand

Абрамова Анжелика Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Abramova, Anzhelika Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Theory of Translation, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Адылбаева Асем Светбаевна – преподаватель кафедры аюрведы Института восточной медицины Российского университета дружбы народов, г. Москва

Adylbaeva, Asem Svetbaevna – Lecturer, Department of Ayurveda, Institute of Oriental Medicine, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Арестова Вероника Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Arestova, Veronika Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Methods of Elementary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Афанасьева Лира Аркадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры татарской и чувашской филологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак

Afanasyeva, Lira Arkadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Tatar and Chuvash Philology, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University, Sterlitamak

Белобородова Неля Сабитовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики дошкольного образования, заместитель директора по воспитательной работе и социальным вопросам Бирского филиала Башкирского государственного университета, г. Бирск

Beloborodova, Nelya Sabitovna – Doctor of Pedagogics, Professor of Pedagogics and Methods of Preschool Education, Deputy Director on Educational Work and Social Issues, Birsk Branch of Bashkir State University, Birsk

Власова Ксения Анатольевна – аспирант кафедры русского языка и прикладной лингвистики Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Vlasova, Ksenia Anatolyevna – Post-graduate Student, Department of Russian Language and Applied Linguistics, L. Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

Димитриев Дмитрий Алексеевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой биологии и основ медицинских знаний Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Dimitriev, Dmitry Alekseevich – Doctor of Medicine, Professor, Head of the Department of Biology and Medical Knowledge Bases, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Драндров Герольд Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Drandrov, Gerold Leonidovich – Doctor of Pedagogics, Head of the Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Дубинина Татьяна Николаевна – аспирант, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных и правовых дисциплин Волжского филиала Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ), г. Чебоксары

Dubinina, Tatyana Nikolaevna – Post-graduate Student, Senior Lecturer of the Department of Social-Humanitarian and Legal Disciplines, Volga Branch of the Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Cheboksary

Дыжитова Екатерина Чингисовна – аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики Забайкальского государственного университета, г. Чита

Dyzhitova, Ekaterina Chingisovna – Post-graduate Student, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Transbaikal State University, Chita

Ибулаев Алексей Васильевич – аспирант кафедры педагогики Бирского филиала Башкирского государственного университета, г. Бирск

Ibulaev, Aleksey Vasilyevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Birsk Branch of Bashkir State University, Birsk

Ильин Андрей Евгеньевич – преподаватель кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ilyin, Andrey Evgenyevich – Lecturer, Department of Foreign Languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Калимуллин Айдар Минимансурович – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Kalimullin, Aydar Minimansurovich – Doctor of History, Professor, Director of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

Карпова Наталья Степановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры татарской и чувашской филологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак

Karpova, Natalia Stepanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Tatar and Chuvash Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak

Кирилова Галия Ильдусовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Kirilova, Galia Ildusovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

Коротаева Лариса Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры татарской и чувашской филологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак

Korotaeva, Larisa Valeryevna – Candidae of Philology, Associate Professor of the Department of Tatar and Chuvash Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak

Кулиш Татьяна Викторовна – аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kulish, Tatyana Viktorovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash Pedagogical University, Cheboksary

Логинова Валерия Валерьевна – старший преподаватель кафедры высшей математики Пермского филиала Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Пермь

Loginova, Valeria Valeryevna – Senior Lecturer, Department of Advanced Mathematics, Perm Branch National Research University «Higher School of Economics», Perm

Локьяева Жаннет Рашитовна – аспирант кафедры плодовоовощеводства и виноградарства Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета им. В. М. Кокова, г. Нальчик

Lokyaeva, Zhannet Rashitovna – Post-graduate Student, Department of Fruit, Vegetable and Wine Growing, V. Kokov Kabardino-Balkarian State Agrarian University, Nalchik

Максимова Ольга Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Maksimova, Olga Grigoryevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Масленникова Надежда Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и экологии Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Maslennikova, Nadezhda Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Biology and Ecology, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

Михайлов Андрей Геннадьевич – аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Mikhaylov, Andrey Gennadyevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Павлов Иван Владимирович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Pavlov, Ivan Vladimirovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash Pedagogical University, Cheboksary

Патисова Юлия Сергеевна – аспирант кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва

Patisova, Yulia Sergeevna – Post-graduate Student, Department of General and Comparative Linguistics, M. Lomonosov Moscow State University, Moscow

Патов Николай Андреевич – аспирант кафедры теории языка и переводоведения Санкт-Петербургского государственного экономического университета, г. Санкт-Петербург

Patov, Nikolay Andreevich – Post-graduate Student, Department of Theory of Language and Translation, Saint-Petersburg Economical State University, Saint-Petersburg

Петрова Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных и правовых дисциплин Волжского филиала Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ), г. Чебоксары

Petrova, Anna Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Social-Humanitarian and Legal Disciplines, Volga Branch of the Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Cheboksary

Плешаков Александр Александрович – заведующий кафедрой физического воспитания Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ), г. Москва

Pleshakov, Aleksandr Aleksandrovich – Head of the Department of Physical Education, Moscow State University of Mechanical Engineering (MAMI), Moscow

Подкина Наталия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Чебоксары

Podkina, Natalia Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Humanities and Foreign Languages, Cheboksary Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation, Cheboksary

Преображенская Анна Александровна – аспирант кафедры русского языка и методики обучения Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Preobrazhenskaya, Anna Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya

Пьянзин Андрей Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Pyanzin, Andrey Ivanovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Theoretical Basics of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Пьянзина Надежда Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Pyanzina, Nadezhda Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Рагозин Борис Владимирович – соискатель, заведующий кафедрой аюрведы Института восточной медицины Российского университета дружбы народов, г. Москва

Ragozin, Boris Vladimirovich – Applicant, Head of the Department of Ayurveda, Institute of Oriental Medicine, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Ремизова Надежда Михайловна – аспирант кафедры биологии и основ медицинских знаний Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Remizova, Nadezhda Mikhailovna – Post-graduate Student, Department of Biology and Medical Knowledge Bases, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Рукоусев Денис Александрович – тренер-преподаватель I категории Детско-юношеской школы № 5, г. Красноярск

Rukosuev, Denis Aleksandrovich – Coach and Teacher of Category 1, Children's and Youth School № 5, Krasnoyarsk

Сафронов Евгений Леонидович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ), г. Москва

Safronov, Evgeny Leonidovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Physical Education, Moscow State Mechanical Engineering University, Moscow

Тамахина Аида Яковлевна – доктор сельскохозяйственных наук, доцент кафедры плодовоовощеводства и виноградарства Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета им. В. М. Кокова, г. Нальчик

Tamakhina, Aida Yakovlevna – Doctor of Agriculture, Associate Professor of the Department of Fruit, Vegetable and Wine Growing, V. Kokov Kabardino-Balkarian State Agrarian University, Nalchik

Тенякова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Tenyakova, Elena Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Фомин Эдуард Валентинович – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары

Fomin, Eduard Valentinovich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Humanities and Social-Economic Disciplines, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary

Шимон Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного Международного университета природы, общества и человека «Дубна», г. Дубна

Shimon, Natalya Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Russian as a Foreign Language, Dubna International University for Nature, Society and Man, Dubna

Яковлева Ираида Геннадиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры чувашского языка и литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Yakovleva, Iraida Gennadijevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Chuvash Language and Literature, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам биологических, филологических, педагогических наук, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Публикуются статьи по следующим отраслям науки: 03 – биологические науки; 10 – филологические науки; 13 – педагогические науки.

Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

- а) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);
- б) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- в) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- г) полное название учреждения и города (курсивом), где выполнена работа;
- д) четкую аннотацию на русском и английском языках (не менее 500 знаков) отдельными абзацами;
- е) ключевые слова на русском и английском языках (не более 7);
- ё) основной текст, включающий следующие подразделы:
 - актуальность исследуемой проблемы;
 - материал и методика исследований;
 - результаты исследований и их обсуждение;
 - резюме;
- ж) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполняется работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников). Авторы должны собственноручно поставить подпись, которая означает их согласие на передачу прав на издание и распространение содержащейся в статье информации редакции Вестника. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены следующие документы:

- а) сопроводительное письмо на фирменном бланке организации, в которой выполнена работа, где указывается, что публикация статьи в Вестнике не нарушает ничьих ав-

торских прав, что статья ранее нигде не была опубликована, не направлялась и не будет направляться для опубликования в другие научные издания, что при подготовке статьи соблюдены требования публикационной этики, что автор дает свое согласие на обработку (получение, использование, накопление, обновление, передачу, хранение, обезличивание, блокирование, уничтожение) персональных данных редакции Вестника;

б) экспертное заключение от организации, представляющей статью к публикации, о возможности опубликования материалов исследования в открытой печати, подтверждающее, что статья не содержит никакой секретной информации;

в) рецензия специалиста в области (по теме) исследования – доктора наук, профессора;

г) от аспирантов – отзыв научного руководителя и справка с места учебы, подтверждающая обучение в аспирантуре на бюджетной основе, с указанием сроков обучения, подписанная руководителем организации.

В редакцию Вестника статьи направляются в двух форматах: в печатном и электронном (на компакт-диске) вариантах. Электронный вариант должен точно соответствовать печатному.

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть напечатана на одной стороне листа формата А4 с полями: слева 3 см, справа, сверху и снизу 2 см.

2. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Текст статьи набирается в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 16 страниц компьютерного исполнения.

4. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовки, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

5. Количество иллюстраций не должно превышать 4, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, быть обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах – 9 пт.

6. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation 3.0. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman, основной размер – 11, крупный индекс – 7, мелкий – 5. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

7. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

8. Цитируемая в статье литература (не менее 10 источников) приводится в конце статьи в виде алфавитного списка по ГОСТ 7.0.5-2008. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

СОДЕРЖАНИЕ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Димитриев Д. А., Ремизова Н. М.</i>	Влияние кардиореспираторного резонанса на вариабельность интервала QT электрокардиограммы	3
<i>Рагозин Б. В., Адылбаева А. С.</i>	К вопросу о влиянии физической нагрузки оздоровительной направленности (йоги патанджали) на психологическое здоровье человека (обзор литературы)	9
<i>Тамахина А. Я., Локьяева Ж. Р.</i>	Особенности накопления тяжелых металлов <i>Inula helenium</i> L. в условиях умеренного техногенного загрязнения	16

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Афанасьева Л. А.</i>	Этнолингвистический анализ лексики, относящейся к допехоронной обрядности чувашей	22
<i>Власова К. А.</i>	Наименования кондитерских изделий сквозь призму прецедентности	28
<i>Дыжитова Е. Ч.</i>	О происхождении географического термина «сункок»	36
<i>Карпова Н. С.</i>	Концепт «счастье» в чувашской лингвокультуре	41
<i>Коротаева Л. В.</i>	Характеристика гласных фонем переднего ряда приуральских говоров чувашского языка	46
<i>Патисова Ю. С.</i>	Образ государства в зеркале украинского кризиса	54
<i>Патов Н. А.</i>	Биологическая концепция языка в теории аутопойесиса У. Матураны и Ф. Варелы	60
<i>Преображенская А. А.</i>	Лексема <i>безветрие</i> как репрезентант семантического поля <i>воздушная стихия</i> в поэтическом языке К. Д. Бальмонта	67
<i>Фомин Э. В.</i>	К проблеме абсолютных агнонимов русского языка	73
<i>Шимон Н. В.</i>	Экстралингвистический фактор в глагольной системе немецкого языка	78
<i>Яковлева И. Г.</i>	Словообразовательный анализ названий еды и напитков в чувашском языке	83

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Абдуллаева М. А.</i>	О типологии грамматических ошибок в речи на английском языке у студентов языкового факультета	90
<i>Арестова В. Ю.</i>	Подготовка педагогов к этнотеатральной деятельности как условие этнокультурного воспитания сельских школьников	100
<i>Белобородова Н. С., Ибулаев А. В.</i>	Шұвыр – образец живого фольклора восточных мари	105
<i>Драндров Г. Л., Плешаков А. А., Сафронов Е. Л.</i>	Технико-тактическая подготовка квалифицированных команд по мини-футболу на основе игровых упражнений: состояние проблемы и перспективы ее решения	112
<i>Дубинина Т. Н., Петрова А. В.</i>	Критерии, показатели и уровни сформированности инновационного поведения будущих бакалавров-инженеров	117
<i>Ильин А. Е., Максимова О. Г.</i>	Профессионально-личностное развитие будущих менеджеров сферы управления в процессе изучения иностранных языков	124
<i>Калимуллин А. М., Кирилова Г. И.</i>	Экспериментальное исследование качества подготовки бакалавров и магистров в сфере педагогического образования	133
<i>Кулиш Т. В., Павлов И. В.</i>	Формирование толерантности как фактор снижения уровня деструктивного поведения у студентов	141
<i>Логина В. В.</i>	Групповая самостоятельная работа при обучении математике как средство формирования профессиональных компетенций студентов вузов	149
<i>Масленникова Н. Н.</i>	Теоретико-методологические основы формирования экологической культуры студентов инженерных специальностей	156
<i>Михайлов А. Г.</i>	К вопросу о диагностике уровня профессиональной адаптации сотрудников правоохранительных органов к служебной деятельности	162
<i>Подкина Н. А., Абрамова А. Г., Тенякова Е. А.</i>	Взгляды Д. Дьюи и И. Я. Яковлева на вопросы воспитания: исторический аспект и современность	167
<i>Пьянзин А. И., Пьянзина Н. Н.</i>	Ценность специально-подводящих упражнений при совершенствовании техники бега в рамках позного метода	173
<i>Рукоусев Д. А.</i>	Педагогический контроль над развитием гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет	180
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		187
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		195

CONTENT

BIOLOGY

<i>Dimitriev D. A., Remizova N. M.</i>	The effect of cardiorespiratory resonance on the variability of QT-interval of the electrocardiogram	3
<i>Ragozin B. V., Adylbaeva A. S.</i>	The influence of patanjali yoga (health improving physical activity) on the psychological health of a person (literature review)	9
<i>Tamakhina A. Ya., Lokyaeva Zh. R.</i>	Features of accumulation of heavy metals <i>Inula helenium</i> L. in the conditions of moderate technogenic pollution	16

PHILOLOGY

<i>Afanasyeva L. A.</i>	Ethno-linguistic analysis of lexical units concerning pre-funeral rites of the Chuvash.....	22
<i>Vlasova K. A.</i>	The names of confectionary in the light of precedent	28
<i>Dyzhitova E. Ch.</i>	On the origin of geographical term «sunkok»	36
<i>Karpova N. S.</i>	The concept «happiness» in the Chuvash linguoculture	41
<i>Korotaeva L. V.</i>	Characteristics of the front-retracted vowel phonemes in the Transurals dialects of the Chuvash language	46
<i>Patisova Y. S.</i>	The image of the state in the mirror of the Ukrainian crisis	54
<i>Patov N. A.</i>	Biological conception of language in the theory of autopoiesis by H. Maturana and F. Varela	60
<i>Preobrazhenskaya A. A.</i>	Lexical item <i>calm</i> as the representative of the semantic field <i>air element</i> in poetic language of K. D. Balmont	67
<i>Fomin E. V.</i>	The case study of absolute agnonyms in Russian	73
<i>Shimon N. V.</i>	Extralinguistic factor in German verbal system	78
<i>Yakovleva I. G.</i>	Word-formation analysis of the names of food and drinks in the Chuvash language	83

PEDAGOGICS

<i>Abdullaeva M. A.</i>	Typology of grammatical errors in the English language of university students	90
<i>Arestova V. Yu.</i>	Training of teachers for ethnic drama activity as a condition of ethnocultural education in rural schools	100
<i>Beloborodova N. S., Ibulaev A. V.</i>	Shyuvyr as sample of living folklore of eastern Marie	105
<i>Drandrov G. L., Pleshakov A. A., Safronov E. L.</i>	Technical and tactical training of skilled mini-football teams based on game exercises: state of problem and prospects of its solution	112
<i>Dubinina T. N., Petrova A. V.</i>	Criteria, indicators and levels of formation of innovative behaviour of future Bachelors of Engineering	117
<i>Ilyin A. E., Maksimova O. G.</i>	Professional and personal development of future management specialists in the process of learning foreign languages	124
<i>Kalimullin A. M., Kirilova G. I.</i>	Experimental study of quality of training of bachelors and masters in the field of pedagogical education	133
<i>Kulish T. V., Pavlov I. V.</i>	Formation of tolerant consciousness and behaviour as a way to reduce destructive behaviour at adolescents	141
<i>Loginova V. V.</i>	Group self-guided work at Mathematics as a means of formation of professional competence of university students	149
<i>Maslennikova N. N.</i>	Theoretical and methodological bases of formation of ecological culture at engineering students	156
<i>Mikhaylov A. G.</i>	On the diagnostics of the level of professional adaptation of law enforcement officers to official activities	162
<i>Podkina N. A., Abramova A. G., Tanyakova E. A.</i>	Views of J. Dewey and I. Ya. Yakovlev on education: historical aspect and contemporaneity	167
<i>Pyanzin A. I., Pyanzina N. N.</i>	Value of running drills in learning pose method of running technique	173
<i>Rukosuev D. A.</i>	Pedagogical control over the development of flexibility at wushu athletes of 10–12	180
	INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	187
	INFORMATION FOR THE AUTHORS	195

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2015. № 4 (88)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 Л. А. Судленкова
 П. А. Шалимова

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 30.10.2015. Выход в свет 29.12.2015.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 25,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 2608. Цена свободная.

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38