

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

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

Научный журнал

№ 1 (93)

Январь – март 2017 г.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего 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 и издания:

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 ВО «Чувашский
государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», 2017

Главный редактор *В. Н. Иванов*, д-р пед. 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);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кырklarэли, Турция);
Бозиев Р. С., д-р пед. наук, профессор (г. Карачаевск);
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);
Сааринен С., д-р филос. наук, профессор (г. Турку, Финляндия);
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:

Артемов Ю. М., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
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);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуш О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Дыбина О. В., д-р пед. наук, профессор (г. Тольятти);
Жамсаранова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
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);
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);
Семенова Г. Н., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Сергеев Л. П., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Тенюкова Г. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Фохрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Шайхулов А. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Уфа).

УДК 639.112.2.081(470.45+470.630)

Т. В. Блохина, Е. В. Ерофеева

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАЙЦЕВ-РУСАКОВ, ДОБЫТЫХ ДВУМЯ СПОСОБАМИ ОХОТЫ В ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ И СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ¹

*Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева,
г. Москва, Россия*

Аннотация. Работа посвящена сравнительному изучению состояния зайцев, добытых ружейной и псовой охотой. Выявлен ряд различий: превалирование массы зайцев, отловленных собаками, относительно отстрелянных охотниками, преобладание самок в группе «отстрел» (60 %) относительно «отлова» (27 %). Определена масса селезенки изученных зайцев, данный признак варьирует в широких пределах – 0,43–3,4 г. Впервые вычислено соотношение массы селезенки к массе тушки зайцев, выявлена тенденция более низкого значения КМС у зайцев группы «отстрел». Установлено, что успешность охоты составила в 2015 г. 88,3 % для «отстрела» и 17,3 % для «отлова». Наши исследования показали, что практически исчезнувшая охота с борзыми является способом естественного отбора зайцев в условиях недостатка или отсутствия хищников. Изучали метод характеристики благополучия поголовья. Показано, что у неблагополучных животных возрастает количество микроорганизмов по сравнению с клинически здоровыми. Неинвазивный метод, ранее апробированный на собаках, применен для зайца-русака (*Lepus europeus*). Предложенный метод может быть рекомендован для использования.

Ключевые слова: заяц-русак, отстрел, псовая охота, коэффициент массы селезенки, успешность охоты, микрофлора, благополучие, неинвазивный метод.

© Блохина Т. В., Ерофеева Е. В., 2017

Блохина Татьяна Владимировна – кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: aida-cat@yandex.ru

Ерофеева Екатерина Владимировна – ассистент кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: canis92@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.10.2016

Актуальность исследуемой проблемы. В последние десятилетия значительно изменились цели охоты: основным стало не столько добывание мяса и пушнины, сколько спортивный интерес.

В советское время статистика заготовок шкурок различных видов пушных зверей давала возможность оценивать их численность, плотность и другие показатели [5]. Сейчас ситуация изменилась, что актуализировало исследования не только редких, но и не находящихся под угрозой исчезновения видов животных.

Это касается и зайцев, добываемых охотниками, которые занимали важное место в заготовках пушнины в нашей стране [6], [14]. Данные по сдаче шкурок позволяли оценивать динамику численности зайцев. Сейчас эта система ликвидирована и сведения о промысле зайца неполные, т. е. в некоторых регионах нет данных о численности, а тем более о половозрастном составе и состоянии.

Наша работа посвящена вопросу рационального использования охотничьих ресурсов. Одним из важнейших элементов такого их использования является сравнение результатов изъятия зверей и птиц в результате разных видов охоты. Следовало оценить состояние зайцев-русаков, добытых разными способами охоты. При этом существуют большие проблемы при сравнении животных: определение возраста по внешнему виду затруднено, межпопуляционные различия описаны мало, исследования внутренних органов часто затруднены в результате их повреждения.

Материал и методика исследований. Работа проводилась в 2014–2015 гг. и продолжается в настоящее время, поэтому обсуждаемые результаты носят предварительный характер и направлены прежде всего на постановку вопросов для дальнейших исследований. Представлены данные 2015 г., время проведения работ: ноябрь – декабрь. Обследовали добычу охотников с выездами с ними к местам охоты в Новониколаевском районе Волгоградской области и Красногвардейском, Труновском, Ипатовском, Туркменском, Апанасенковском, Александровском и Арзгирском районах Ставропольского края. Проанализировано 17 случаев подъемов зайцев для отстрела и 150 подъемов для отлова борзыми собаками, исследовано 42 образца (табл. 1). Фиксировали массу тушки зайцев и половое соотношение изъятых зверей, проводили взвешивание селезенки, оценивали состояние шкур.

Таблица 1

Масса тела и половое соотношение зайцев, добытых в сезоне 2015 г.

Показатели	Отстрел n=15		Отлов n=26	
	♂ n=6	♀ n=9	♂ n=19	♀ n=7
Масса зверя, кг	3,80±0,141	4,14±0,342	4,18±0,118	4,10±0,124
Средняя масса, кг	3,98±0,163		4,16±0,091	
Половое соотношение, %	40	60	73	27

Применяли стандартную методику подготовки и сбора проб микробиоты [7], [12], [13] и оценку КОЕ методом визуального подсчета. Использована оценка количественных и качественных изменений элементов микрофлоры мочки носа зайцев-русаков. Обработка данных проводилась с использованием пакета профессиональной статистики «Statistica 8.0 for Windows». Для проверки достоверности отличий полученных данных был использован t-критерий Стьюдента.

Результаты исследований и их обсуждение. Использовано сравнение добычи, полученной стандартным способом охоты – ружейной, т. е. отстрелянных животных (группа «отстрел»), и нестандартным способом, почти исчезнувшим – охотой с борзыми (группа «отлов») (табл. 1).

По массе тела отстрелянные и отловленные зайцы значительно не различаются, хотя в выборке «отлов» несколько больше доля крупных животных. Масса тела зайца нелинейно связана с его возрастом: молодые особи достигают 3–3,5 кг в возрасте до 3–4 месяцев, а далее вес изменяется по-разному. Это позволяет утверждать, что среди обследуемых образцов отсутствовали более молодые животные.

Средняя масса зайцев группы «отстрел» (3,98 кг) соответствует показателям, установленным для Швеции [24], Дании [19], Польши [21], Великобритании [20], Болгарии [23], Австралии [22] и ряда других стран.

При этом в группе «отлов» средняя масса составляет 4,16 (использованы также данные исследований за 2013–2014 гг. по гранту РФФИ 13-04-00179). Ранее мы полагали, что несколько большая масса добытых зайцев в Волгоградской области обусловлена преобладанием в выборке животных старше 4 месяцев в связи с началом охоты в ноябре (в других странах за счет начала охоты с октября больше доля 3-месячных особей). Учитывая, что животные группы «отстрел» добыты 11–15 декабря, а группы «отлов» – с 7 ноября по 30 декабря, можно было ожидать обратного соотношения за счет преобладания молодых особей. Причем средняя масса зайцев, отловленных борзыми в эти даты, составила 4,65 кг. Это позволяет сформулировать первый вопрос для дальнейшей работы: является ли разница массы тела зайцев следствием ограниченности сезонной выборки либо характеризует группы «отлов» и «отстрел»?

Интересно и половое соотношение зайцев в исследуемых группах. В группе «отстрел» преобладают самки, в то время как при поимке собаками доля самок менее трети (27 %). По данным других исследователей, соотношение самцов и самок в популяциях зайцев в весенне-осенний период составляет 1:1, изменяясь к зиме на 1:1,5 [2], [3]. Полученные нами результаты не соответствуют таковым. В то время как в группе «отстрел» соотношение самцов и самок в декабре составило 1:1,5, в группе «отлов» – 1:0,4. Таким образом, возникают второй и третий вопросы для дальнейших исследований: а) какова же реальная половозрастная структура зайца-русака в природных популяциях; б) существует ли избирательность изъятия жертвы борзыми по половому признаку, т. е. является ли преобладание самцов в добыче борзых особенностью псовой охоты?

Учитывая обширные повреждения внутренних органов зайцев как при отстреле, так и при поимке, наиболее сложным вопросом был выбор методов характеристики состояния организма зайцев. Особенности хватки борзых при поимке исключают применение стандартных методов вскрытия и исследования внутренних органов (патанатомии), так как большинство хваток приходится на грудную или тазовую области и повреждают значительную часть внутренних органов. Наиболее сохранна поясничная область зайца, пойманного борзыми. При отстреле зайцев предположить характер и место повреждений внутренних органов вообще не представляется возможным. Но в большинстве случаев наиболее сохранными являются почки и селезенка.

Ранее было проведено сравнение выраженности жировой капсулы (KFI) почек у зайцев-русачков (отлов – 56 особей, отстрел – 37). У животных в группе «отлов» жировая капсула почек менее выражена, чем у зайцев группы «отстрел», где встречаемость особей со средней и высокой ее площадью ($St\ p < 0,05$; $p < 0,025$) значительно выше. Результаты оценки состояния жировой капсулы почек позволяют утверждать, что борзые чаще ловят зайцев с более низким KFI [11].

В нашей работе мы предприняли попытку оценить состояние зайцев двух групп по размерам селезенки (табл. 2). Считается, что самой важной функцией этого органа явля-

ется иммунная функция. Она заключается в захвате и переработке вредных веществ, очищении крови от различных чужеродных агентов. Селезенка захватывает и разрушает эндотоксины, нерастворимые компоненты клеточного детрита, т. е. продуктов распада тканей при травмах и других тканевых повреждениях. Она активно участвует в иммунном ответе – ее клетки распознают чужеродные для организма антигены и синтезируют специфические антитела. Существует предположение, согласно которому селезенка очищает циркулирующую кровь от клеток с измененной мембраной. Так, при некоторых болезнях зараженные эритроциты не могут пройти через нее, слишком долго задерживаются в пульпе и погибают. При этом показано, что селезенка обладает лучшей, чем печень, способностью распознавать дефектные клетки и функционирует как фильтр. Селезенка не принадлежит к числу жизненно важных органов, но в связи с перечисленными функциональными особенностями играет существенную роль в организме. Пониженная функция органа наблюдается при атрофии селезенки в старом возрасте, при голодании, гиповитаминозах. Спленомегалия, или увеличение селезенки, – характерный ответ органа на множество патологических состояний [1].

Таблица 2

Масса селезенки зайцев, г

Показатели	Отстрел			Отлов		
	♂ n=6	♀ n=7	Среднее n=13	♂ n=8	♀ n=4	Среднее n=12
M	1,96	1,46	1,69	1,62	1,96	1,74
m	0,490	0,159	0,231	0,349	0,483	0,264
Lim	0,7–3,3		–	0,43–3,4		–

В абсолютных значениях массы селезенки различий не выявлено. Следует отметить, что данный признак варьирует в широких пределах, особенно это выражено в группе «отлов». Несмотря на отсутствие достоверных различий, наблюдается тенденция к увеличению значений массы исследуемого органа у зайцев, полученных при поимке собаками. Абсолютные значения массы селезенки не являются достаточно информативными, тем более что диапазон нормальных значений данного показателя для зайцев-русаков не определен.

Поскольку размеры селезенки реактивно увеличиваются под воздействием антигенной нагрузки, системным маркером состояния лимфоидной ткани в периферических органах иммунитета считают коэффициент массы селезенки (КМС). КМС также является маркером хронической иммунно-эндокринной недостаточности [4].

В связи с этим был рассчитан коэффициент массы селезенки (табл. 3) по отношению к массе зайца по формуле: $KMC = M_c \times 1000 / M_t$, где M_c – масса селезенки (г), M_t – масса зайца (г).

Таблица 3

Коэффициент массы селезенки

Показатели	Отстрел			Отлов		
	♂ n=6	♀ n=7	Среднее n=13	♂ n=8	♀ n=4	Среднее n=12
M	0,49	0,34	0,41	0,53	0,45	0,49
m	0,124	0,026	0,058	0,099	0,105	0,068
Lim	0,23–1,00		–	0,19–2,50		–

Достоверных различий в значениях КМС не выявлено. Анализ рассчитанных значений коэффициента массы селезенки показал, что этот параметр варьирует в достаточно широких пределах.

Данные литературы свидетельствуют о том, что реальное соотношение массы селезенки к массе тела человека составляет 0,25–0,3 % [12]. Однако недостаточно данных по исследованию массы селезенки у животных вообще, у зайца-русака в частности, и отсутствуют наблюдения по вопросу соотношения массы селезенки к массе тела. Наши предварительные данные показывают наличие тенденции более низкого значения КМС у зайцев группы «отстрел», что требует продолжения работ.

В сезоне 2014–2015 гг. у 8 зайцев обнаружен новый признак, ранее не упомянутый в литературных источниках, – подкожные шрамы без сопутствующих повреждений мягких тканей [11]. По данным сезона 2015–2016 гг., зайцы, пойманные собаками, также имели следы старых травм неясной этиологии. Это выразилось в основном в отвердевших рубцах на мездре, также отмечены старые рубцы на тушке. Доля таких зайцев в среднем составила 26,9 % (среди самцов – 26,3 %, среди самок – 27,6 %). У зайцев группы «отстрел» таких повреждений не обнаружено. Разумеется, сбор материала будет продолжен.

Мы оценили успешность изъятия зайцев разными способами охоты (табл. 4).

Таблица 4

Успешность изъятия зайцев

Показатели	Отстрел	Отлов
Соотношение подъемов и добычи (абс. данные)	17/15	150/26
Доля подранков, %	5,9	0
Успешность добычи, %	88,3	17,3

Низкая успешность преследования зайцев борзыми означает, что для выбора жертвы хищник (или его биологическая модель, борзые) обследует до изъятия большое поголовье жертв, в отличие от охотников, добывающих почти любого оказавшегося в зоне выстрела. Также важно отсутствие подранков в случае охоты с борзыми. Зверь либо пойман, либо нет.

В случае ружейной охоты практически любой поднятый заяц добывается, что не характерно для охоты с борзыми. По нашим данным, успешность охоты составила в 2015 г. 88,3 % для отстрела и 17,3 % для отлова. Низкая эффективность охоты борзых – следствие селекции на преследование любой добычи без предварительной оценки перспективности нападения, свойственной диким хищникам.

Применение борзых на охоте на сайгаков показало, что элиминируются только нездоровые животные, большинство которых имеют патологии внутренних органов, а у пойманных борзыми зайцев кондиции хуже, чем у отстрелянных охотниками. Низкая успешность охоты сочетается с очень высокой избирательностью. Таким образом, предварительная оценка хищниками доступности объектов нападения ненадежна, но элиминация любых уклонений, снижающих приспособляемость жертв, эффективна [8], [9], [10].

Далее провели практическую апробацию принципиально нового неинвазивного метода оценки состояния животных, основанного на изучении микрофлоры поверхности кожи – элемента микробиоты целостного организма. Микробиота – это сообщество мик-

роорганизмов, существующих в полостях и на поверхности тела макроорганизма. Одним из важнейших факторов, влияющих на динамику численности нормальных бактерий и их замещение патогенными формами как внутри тела, так и на покровах, является стресс [12]. При заболевании или развитии стресса без клинических признаков болезни изменяется состав микробиоты, прежде всего возрастает количество нормальных кожных бактерий. Поэтому оценка численности микробиоты является одним из неинвазивных методов характеристики развития стресс-реакции целостного организма.

Общепринятым методом количественной оценки микробиоты является подсчет КОЕ – колониеобразующих единиц (в англоязычной литературе CFU – Colony Forming Units). Колониеобразующая единица – это одна микробная клетка, из которой вырастает колония, т. е. жизнеспособный микроорганизм, который, воспроизводясь при инкубации в питательной среде, может сформировать колонию.

Основной задачей являлось изучение динамики микробиоты у зайцев-русаков с разным уровнем благополучия. Ранее этот метод был апробирован нами на поголовье борзых собак. Использованы 132 собаки трех пород борзых – псовая, хортая и грейхаунд, от 1 года до 8 лет, 84 суки, 48 кобелей. Собрано 430 проб собак в разном состоянии, в нескольких повторностях. В результате было установлено, что количество микроорганизмов, существующих на мочке носа неблагополучных животных, более чем вдвое выше, чем у здоровых. Это свидетельствует о том, что количество микрофлоры поверхности тела определяется эндогенными факторами и общим благополучием организма.

Были собраны пробы микрофлоры носа зайцев, отловленных собаками в Волгоградской области и отстрелянных в Волгоградской области и Ставропольском крае (табл. 5).

Таблица 5

Количество микробиоты в двух группах зайцев-русаков, КОЕ

Название групп, число проб	Среднее	Медиана	Дов. инт. $\pm 95\%$	Lim
Отлов, n=51	204,0*	200,0	183,4 \pm 224,2	50–300
Отстрел, n=17	118,0	90,0	75,0 \pm 161,3	26–300

* Здесь и далее достоверно при $p \leq 0,0001$.

Существуют значимые различия количества микроорганизмов ($p=0,0001$) у зайцев двух групп. Это подтверждает положение А. В. Шубкиной с соавторами [15], [16], [17], [18] о селективности изъятия зайцев-русаков борзыми: собаки изымают жертву в неблагополучном состоянии.

Любая экосистема основана на трофических цепях, поэтому сохранение системы «хищник – жертва» необходимо для существования множества биологических систем и видов животных. Но хищники опасны, и в большинстве антропогенных экосистем для них нет места. Исчезновение хищников из экосистемы приводит к разбалансировке экологических взаимосвязей, изменению направления отбора и, в конечном итоге, к деградации популяций самих жертв. Человек вынужден брать на себя роль регулирующего фактора, но в деталях воспроизвести функцию природного хищника он не способен. Эффективную помощь в этой проблеме могут оказать собаки.

Резюме. Одним из наиболее важных направлений рационального природопользования представляется использование собак для частичного воспроизведения функции

хищников в окультуренных ландшафтах. Наше исследование подтверждает, что борзых собак следует рассматривать как возможную функциональную замену диких хищников, их биологическую модель. Таким образом, охотничьи собаки являются ценным элементом экологических и природоохранных технологий, направленных на сохранение биологического разнообразия, и важнейшим генетическим ресурсом экологического значения.

Полученные результаты показали, что практически исчезнувшая охота с борзыми – зачастую единственный способ естественного отбора зайцев в условиях недостатка или отсутствия хищников, что согласуется с ранее приведенными данными. Среди жертв борзых, как и у всех хищников, преобладают особи с признаками неблагополучия. Любое, даже временное, снижение приспособляемости становится причиной избирательного изъятия жертвы – ее элиминации. Как и все хищники, борзые могут влиять на численность жертв, но не регулируют ее. Исключая неблагополучных особей, они воздействуют на качественный состав популяций. Высокая селективность изъятия означает выживание наиболее приспособленных [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Апарцин К. А. и др. Органосохраняющая хирургия селезенки / под ред. Е. Г. Григорьева, К. А. Апарцина. – Новосибирск : Наука, 2001. – 400 с.
2. Березин А. В. Биология зайца-беляка и зайца-русака Омской области : автореф. дис. ... канд. биол. наук : 03.00.00. – Омск, 2004. – 26 с.
3. Березин А. В. Особенности биологии зайца-беляка – *Lepus timidus* L. 1758 и зайца-русака – *Lepus europaeus* Pall., 1778 // Естественные науки и экология : межвуз. сб. науч. трудов. – Омск, 2002. – С. 159–163.
4. Возгомент О. В. Ультразвуковая оценка состояния периферических органов иммунной системы у детей в условиях различного техногенного воздействия : дис. ... д-ра мед. наук : 14.00.00. – М., 2015. – 208 с.
5. Габузов О. С., Белова О. П., Архипчук В. А. Разведение зайца-русака на дичефермах : методические рекомендации. – М. : Б. и., 1987. – 32 с.
6. Груздев В. В. Экология зайца-русака. – М. : Изд-во МОИП, 1974. – 174 с.
7. Ерофеева Е. В. Неинвазивный метод оценки состояния собак // Человек и животные. – Астрахань, 2014. – С. 72–75.
8. Северцов А. С., Шубкина А. В. Хищник как универсальный селекционер // Наука в России. – 2014. – № 5. – С. 11–17.
9. Северцов А. С., Шубкина А. В. Эволюционная роль хищных млекопитающих и механизмы ее реализации // Журнал общей биологии. – 2015. – Т. 76, № 5. – С. 355–368.
10. Северцов А. С., Шубкина А. В. Эволюционное значение хищников // Природа. – 2015. – № 6. – С. 18–27.
11. Северцов А. С., Шубкина А. В., Соколов В. Е., Ушакова Н. А., Шубкина А. В., Неклюдова Т. И. Хищник и жертва – взаимодействие на индивидуальном уровне // Стресс – как фактор, нарушающий стабильность кожных микробных ассоциаций. – М., 1991. – Т. 317, № 3. – С. 764–768.
12. Соколов В. Е. Клиническая иммунология. – М. : Медицина, 1998. – 272 с.
13. Чепелева К. В. Реакция борзых собак на запах бактерий // Сборник научных студенческих работ. – М. : ФГОУ ВПО РГАУ – МСХА им. К. А. Тимирязева, 2007. – № 13. – С. 241–244.
14. Шерешевский Э. И. Борзые и охота с ними. – М. : Книга по требованию, 2015. – 62 с.
15. Шубкина А. В. Изучение реакции хищника на жертву с использованием борзых собак в качестве модели // Проблемы исследований домашней собаки : материалы совещания ИПЭЭ РАН. – М., 2006. – С. 53–67.
16. Шубкина А. В., Северцов А. С., Чепелева К. В. Факторы, влияющие на изъятие жертвы хищником: моделирование с использованием борзых собак // Известия РАН. Серия : Биология. – 2012. – № 1. – С. 1–13.
17. Шубкина А. В., Ушакова Н. А. К вопросу о возможных механизмах выбора жертвы // Проблемы химической коммуникации. – М., 1991. – С. 393–403.
18. Шубкина А. В., Ушакова Н. А. Роль хищников в процессе естественного отбора // Зоологический журнал. – 2014. – Том 93, № 6. – С. 1–11.

19. *Jensen TL. W.* Identifying causes for population decline of the brown hare (*Lepus europaeus*) in agricultural landscapes in Denmark [Электронный ресурс] // PhD Thesis National Environmental Research Institute Aarhus University. – Denmark, 2009. – P. 194. – URL : <http://www.dmu.dk>.

20. *McLaren G.W.* Resource limitation in brown hare (*Lepus europaeus*) populations [Электронный ресурс] // A thesis submitted to the University of Bristol in accordance with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Science. – 1996. – P. 197. – URL : <http://research-information.bristol.ac.uk>.

21. *Mistorowska M., Ludwisiak L., Nasiadka P.* Population parameters of brown hare (*Lepus europaeus* L.) in regions of the species highest density in Poland // SYLWAN. – 2014. – Vol. 158, iss. 12. – P. 901–910.

22. *Scott P. G., Harris S.* Demographics of the European hare (*Lepus europaeus*) in the Mediterranean climate zone of Australia // Mammalian Biology – Zeitschrift Fur Säugetierkunde. – 2006. – P. 214–226.

23. *Suchentrunk F., Michailov C., Markov G., Haiden A.* Population genetics of Bulgarian brown hares *Lepus europaeus* allozymic diversity at zoogeographical crossroads // Acta Theriologica 45: 1–12. – 2000.

24. *Thulin C.-G., Malmsten J., Laurila A.* Differences in body mass, health status and genetic variation between insular and mainland brown hares (*Lepus europaeus*) in Sweden [Электронный ресурс] // Eur. J. Wildl. Res. (2012) 58:897–907. – URL : <http://traditio.wiki/>.

UDC 639.112.2.081(470.45+470.630)

T. V. Blokhina, E. V. Erofeeva

COMPARATIVE ANALYSIS OF EUROPEAN HARES OBTAINED BY TWO WAYS OF HUNTING IN THE VOLGOGRAD REGION AND STAVROPOL TERRITORY

*Russian State Agrarian University – K. Timiryazev Moscow Agricultural Academy,
Moscow, Russia*

Abstract. The article is devoted to the comparative analysis of European hares obtained by shooting and hound hunting. It sets a number of differences: the superiority of the weight of the hare carcasses caught by hounds above the shoot ones; the prevalence of the females in the group «the shot» (60 %) over «the caught» (27 %). The limits of mass of spleen of the studied hares are defined, this parameter varies from 0.7 to 3.4 g. The correlation of the mass of spleen and carcass was determined. The tendency of a lower value of KMS is exposed for the «the shot» group. The authors established that in 2015 the hunting percentage was 88.3 % of «the shot» and 17.3 % of «the caught». The research proved that hound hunting is the unique method of natural selection of hares in the conditions of lack or absence of predators. The method of comparative analysis was studied. The amount of microorganisms has increased in unhealthy animals in comparison with the healthy ones. The non-invasive method (tested on dogs) was applied to European hares (*Lepus europeus*) and could be recommended for the animal welfare monitoring.

© Blokhina T. V., Erofeeva E. V., 2017

Blokhina, Tatyana Vladimirovna – Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Zoology, Russian State Agrarian University – K. Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia, Moscow, Russia; e-mail: aida-cat@yandex.ru

Erofeeva, Ekaterina Vladimirovna – Assistant, Department of Zoology, Russian State Agrarian University – K. Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: canis92@mail.ru

The article was contributed on October 27, 2016

Keywords: *European hare, shooting, hound hunting, coefficient of mass of spleen, hunting success, microorganism, welfare, non-invasive method.*

REFERENCES

1. *Aparcin K. A. i dr. Organosohranjajushhaja hirurgija selezenki / pod red. E. G. Grigor'eva, K. A. Aparcina. – Novosibirsk : Nauka, 2001. – 400 s.*
2. *Berezin A. V. Biologija zajca-beljaka i zajca-rusaka Omskoj oblasti : avtoref. dis. ... kand. biol. nauk : 03.00.00. – Omsk, 2004. – 26 s.*
3. *Berezin A. V. Osobennosti biologii zajca-beljaka – Lepus timidus L. 1758 i zajca-rusaka – Lepus europaeus Pall., 1778 // Estestvennye nauki i jekologija : mezhvuz. sb. nauch. trudov. – Omsk, 2002. – S. 159–163.*
4. *Vozgoment O. V. Ul'trazvukovaja ocenka sostojanija perifericheskikh organov immunnoj sistemy u detej v uslovijah razlichnogo tehnogen'nogo vozdejstvija : dis. ... d-ra med. nauk : 14.00.00. – M., 2015. – 208 s.*
5. *Gabuzov O. S., Belova O. P., Arhipchuk V. A. Razvedenie zajca-rusaka na dichefermah : metodicheskie rekomendacii. – M. : B. i., 1987. – 32 s.*
6. *Gruzdev V. V. Jekologija zajca-rusaka. – M. : Izd-vo MOIP, 1974. – 174 s.*
7. *Erofeeva E. V. Neinvazivnyj metod ocenki sostojanija sobak // Chelovek i zhivotnye. – Astrahan', 2014. – S. 72–75.*
8. *Severcov A. S., Shubkina A. V. Hishhnik kak universal'nyj selekcioner // Nauka v Rossii. – 2014. – № 5. – S. 11–17.*
9. *Severcov A. S., Shubkina A. V. Jevoljucionnaja rol' hishhnih mlekovitajushhij i mehanizmy ee realizacii // Zhurnal obshhej biologii. – 2015. – T. 76, № 5. – S. 355–368.*
10. *Severcov A. S., Shubkina A. V. Jevoljucionnoe znachenie hishhnikov // Priroda. – 2015. – № 6. – S. 18–27.*
11. *Severcov A. S., Shubkina A. V., Sokolov V. E., Ushakova N. A., Shubkina A. V., Nekljudova T. I. Hishhnik i zhertva – vzaimodejstvie na individual'nom urovne // Stress – kak faktor, narushajushhij sta-bil'nost' kozhnyh mikrobnih asociacij. – M., 1991. – T. 317, № 3. – S. 764–768.*
12. *Sokolov E. I. Klinicheskaja immunologija. – M. : Medicina, 1998. – 272 s.*
13. *Chepeleva K. V. Reakcija borzyh sobak na zapah bakterij // Sbornik nauchnyh studencheskikh rabot. – M. : FGOU VPO RGAA – MSHA im. K. A. Timirjazeva, 2007. – № 13. – S. 241–244.*
14. *Shereshevskij Je. I. Borzye i ohta s nimi. – M. : Kniga po trebovaniju, 2015. – 62 s.*
15. *Shubkina A. V. Izuchenie reakcii hishhnika na zhertvu s ispol'zovaniem borzyh sobak v kachestve modeli // Problemy issledovanij domashnej sobaki : materialy soveshhanija IPJeJe RAN. – M., 2006. – S. 53–67.*
16. *Shubkina A. V., Severcov A. S., Chepeleva K. V. Faktory, vlijajushhie na iz'jatije zhertvy hishhnikom: modelirovanie s ispol'zovaniem borzyh sobak // Izvestija RAN. Serija : Biologija. – 2012. – № 1. – S. 1–13.*
17. *Shubkina A. V., Ushakova N. A. K voprosu o vozmozhnyh mehanizmah vybora zhertvy // Problemy himicheskoj komunikacii. – M., 1991. – S. 393–403.*
18. *Shubkina A. V., Ushakova N. A. Rol' hishhnikov v processe estestvennogo otbora // Zoologicheskij zhurnal. – 2014. – Tom 93, № 6. – S. 1–11.*
19. *Jensen TL. W. Identifying causes for population decline of the brown hare (*Lepus europaeus*) in agricultural landscapes in Denmark [Jelektronnyj resurs] // PhD Thesis National Environmental Research Institute Aarhus University. – Denmark, 2009. – P. 194. – URL : <http://www.dmu.dk>.*
20. *McLaren G.W. Resource limitation in brown hare (*Lepus europaeus*) populations [Jelektronnyj resurs] // A thesis submitted to the University of Bristol in accordance with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Science. – 1996. – P. 197. – URL : <http://research-information.bristol.ac.uk>.*
21. *Misirowska M., Ludwisiak L., Nasiadka P. Population parameters of brown hare (*Lepus europaeus* L.) in regions of the species highest density in Poland // SYLWAN. – 2014. – Vol. 158, iss. 12. – R. 901–910.*
22. *Scott P. G., Harris S. Demographics of the European hare (*Lepus europaeus*) in the Mediterranean climate zone of Australia // Mammalian Biology – Zeitschrift Fur Säugetierkunde. – 2006. – P. 214–226.*
23. *Suchentrunk F., Michailov C., Markov G., Haiden A. Population genetics of Bulgarian brown hares *Lepus europaeus* allozymic diversity at zoogeographical crossroads // Acta Theriologica 45: 1–12. – 2000.*
24. *Thulin C.-G., Malmsten J., Laurila A. Differences in body mass, health status and genetic variation between insular and mainland brown hares (*Lepus europaeus*) in Sweden [Jelektronnyj resurs] // Eur. J. Wildl. Res. (2012) 58:897–907. – URL : <http://traditio.wiki/>.*

УДК [796.01:612.176.4]:616-072.7

Ю. С. Ванюшин, Р. Р. Хайруллин, Д. Е. Елистратов

ДИАГНОСТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНОВ ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ КАРДИОРЕСПИРАТОРНОЙ СИСТЕМЫ

Казанский государственный аграрный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается один из способов диагностики функционального состояния спортсменов, осуществляемый по показателям кардиореспираторной системы. Изменение функционального состояния организма спортсменов во время физической нагрузки происходит преимущественно в подсистемах, наиболее активно участвующих в обеспечении выполняемых человеком двигательных действий, что зависит от их возрастных особенностей. Это позволит целенаправленно применять физические нагрузки в учебно-тренировочном процессе, учитывая особенности функционального состояния организма спортсменов разных возрастных групп.

Ключевые слова: кардиореспираторная система, газообмен, повышающаяся нагрузка, велоэргометр, адаптация.

Актуальность исследуемой проблемы. Исходя из теории функциональных систем, во время мышечной деятельности происходит активное «...взаимодействие вегетативных функций конечному результату» [1], [8]. Одной из таких функциональных систем является кардиореспираторная, от деятельности которой во многом зависят физическая и умственная работоспособность организма, спортивные результаты и здоровье спортсмена [2], [3]. Полезным приспособительным результатом этой системы является обеспечение организма кислородом, особенно в видах спорта, связанных с развитием выносливости. Поэтому одним из путей повышения спортивных результатов в этих видах спорта является расширение функциональных возможностей кардиореспираторной системы [4], [5].

© Ванюшин Ю. С., Хайруллин Р. Р., Елистратов Д. Е., 2017

Ванюшин Юрий Сергеевич – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Физическое воспитание» Казанского государственного аграрного университета, г. Казань, Россия; e-mail: kaf.fv.kgau@mail.ru

Хайруллин Ранис Рафкатович – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Физическое воспитание» Казанского государственного аграрного университета, г. Казань, Россия; e-mail: hai_ranis81@mail.ru

Елистратов Дмитрий Евгеньевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Физическое воспитание» Казанского государственного аграрного университета, г. Казань, Россия; e-mail: Dima-e-87@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.12.2016

Целью исследований явилось определение функционального состояния организма спортсменов по комплексу взаимосвязанных физиологических реакций кардиореспираторной системы при нагрузке повышающейся мощности для выявления механизмов адаптации.

Материал и методика исследований. Нами комплексно изучались срочные адаптационные реакции кардиореспираторной системы спортсменов, специализирующихся в видах спорта на выносливость, разных возрастных групп и спортивной квалификации. Для определения частоты сердечных сокращений (ЧСС) и ударного объема крови (УОК) применялся метод тетраполярной грудной реографии по В. Г. Кубичеку с соавторами (1966) в модификации Ю. Т. Пушкаря с соавторами (1977). Минутный объем кровообращения (МОК), индекс кровообращения (ИК) и сердечный индекс (СИ) находились расчетным путем [9]. Показатели внешнего дыхания – частота дыхания (ЧД), дыхательный объем (ДО), минутный объем дыхания (МОД) – определялись пневмотахографическим способом и расчетным путем. Коэффициент использования кислорода (КИО₂) вычислялся расчетным путем с помощью показателей газообмена с применением газоанализатора АК-5 [10]. В качестве физической нагрузки использовалась работа на велоэргометре ступенчато-повышающейся мощности от 50 до 200 Вт без пауз для отдыха. Длительность каждой ступени составляла 4 минуты. Скорость вращения педалей была 60 об/мин.

В исследованиях принимали участие спортсмены мужского пола в возрасте от 15 до 60 лет в количестве 72 человек. В зависимости от возраста испытуемые были распределены на 4 группы: 1 группа – спортсмены-подростки в возрасте 15–16 лет в количестве 11 человек; 2 группа – спортсмены-юноши в возрасте 17–21 года в количестве 22 человек; 3 группа – спортсмены-мужчины в возрасте 22–35 лет в количестве 20 человек; 4 группа – спортсмены-мужчины в возрасте 36–60 лет в количестве 19 человек.

Результаты исследований и их обсуждение. Одним из механизмов, направленных на удовлетворение кислородного запроса организма при мышечной деятельности, является внешнее дыхание, причисленное к факторам, лимитирующим возможность достижения высоких спортивных результатов.

Наиболее эффективным механизмом обеспечения организма кислородом принято считать увеличение сердечного выброса. Однако результаты, полученные нами [2], [9], свидетельствуют о снижении прироста МОК при переходе от одной нагрузки к другой, который вследствие недостаточно полной диастолы и недостаточно увеличенной интенсивности сокращений сердечной мышцы достигается неэкономным путем – за счет роста ЧСС при ограниченном увеличении ударного выброса. Совершенство функций сердца в этом случае лимитировано интенсивностью основных процессов, определяющих сократительные возможности сердечной мышцы: возбуждения, сопряжения возбуждения с сокращением и расслаблением, энергообеспечения кардиомиоцита и мощностью структур, обеспечивающих эти процессы [6], [7].

На уровне системы дыхания адаптация характеризуется максимальной мобилизацией внешнего дыхания, которая проявляется ростом легочной вентиляции вследствие увеличения как частоты, так и глубины дыхания. Наибольшие величины легочной вентиляции были зафиксированы в группах подростков 15–16 лет и взрослых спортсменов в возрасте 36–60 лет (табл. 1).

Таблица 1

Показатели внешнего дыхания в группах подростков (1), юношей (2) и взрослых спортсменов (3, 4) при нагрузке повышающейся мощности

Нагрузка	Показатели	Группы спортсменов			
		1	2	3	4
Исходное состояние	ЧД	18,09±1,28	17,04±0,59	15,12±0,48	13,75±0,68 ^{vx*}
	ДО	0,56±0,05	0,61±0,03	0,64±0,04	0,76±0,04 ^{vx*}
	МОД	9,73±0,81	10,24±0,40	9,59±0,61	10,15±0,47
50 Вт	ЧД	22,81±1,82	20,80±0,86	19,04±0,82	19,42±0,51
	ДО	1,17±0,08	1,12±0,04	1,24±0,04	1,41±0,05 ^{vx*}
	МОД	25,76±1,74	22,85±0,87	23,41±1,00	27,25±1,01 ^{x*}
100 Вт	ЧД	26,09±2,02	22,35±0,99	20,02±0,75*	19,04±1,17 ^{vx}
	ДО	1,58±0,09	1,56±0,06	1,67±0,05	1,93±0,07 ^{vx*}
	МОД	40,35±3,04	33,11±1,27 ⁺	33,50±1,44*	37,87±0,89 ^{x*}
150 Вт	ЧД	30,19±1,78	25,00±0,94 ⁺	21,47±1,00* ^o	23,83±0,89 ^v
	ДО	1,83±0,10	1,88±0,07	2,20±0,08* ^o	2,42±0,11 ^{vx}
	МОД	54,15±3,21	45,96±1,28 ⁺	46,49±1,60*	56,55±2,15 ^{x*}
200 Вт	ЧД	33,00±2,28	27,46±0,85 ⁺	24,35±1,13* ^o	27,78±1,08 ^{v*}
	ДО	2,13±0,11	2,20±0,07	2,49±0,09* ^o	2,77±0,12 ^{vx}
	МОД	68,57±3,84	59,34±1,48 ⁺	59,55±1,79*	75,65±3,26 ^{x*}

Статистическая достоверность различий: ⁺ – между первой и второй группами спортсменов; * – между первой и третьей группами спортсменов; ^v – между первой и четвертой группами спортсменов; ^o – между второй и третьей группами спортсменов; ^x – между второй и четвертой группами спортсменов; • – между третьей и четвертой группами спортсменов. В таблицах 2 и 3 аналогично.

По-видимому, механизм, связанный с увеличением внешнего дыхания во время выполнения нагрузки повышающейся мощности на велоэргометре в этих группах, является доминирующим, и физическая работоспособность обеспечивается значительным напряжением кардиореспираторной системы. При этом наблюдаются различные пути достижения максимальных величин легочной вентиляции: в группе подростков это происходит за счет увеличения частоты дыхания; в группе взрослых спортсменов – в результате увеличения глубины дыхания. Данный факт объясним с точки зрения возрастных особенностей развития организма, так как к 16 годам завершается морфофункциональное формирование системы дыхания, и учебно-тренировочный процесс в этом возрасте должен быть ориентирован на развитие потенциала системы дыхания, что будет способствовать повышению аэробной производительности организма. Необходимо отметить, что полученные нами результаты легочной вентиляции не являются критерием достаточно высокого уровня тренированности, так как при этом возрастает кислородная и энергетическая стоимость дыхания. В этих условиях адаптация к физическим нагрузкам лучше всего реализуется путем активации и повышения эффективности системы транспорта и утилизации кислорода. Об этом свидетельствуют достоверно большие величины индекса кровообращения и сердечного индекса в группе юношей в возрасте 17–21 лет (табл. 2).

Таблица 2

Изменение индекса кровообращения (ИК, мл/кг), сердечного индекса (СИ, мл/мин/м²) в группах подростков (1), юношей (2) и взрослых спортсменов (3, 4) при нагрузке повышающейся мощности

Нагрузка	Показатели	Группы спортсменов			
		1	2	3	4
Исходное состояние	ИК	90,15±7,32	74,50±3,42	72,97±2,38*	75,36±4,59
	СИ	3,01±0,22	2,78±0,13	2,78±0,09	2,84±0,15
50 Вт	ИК	159,78±12,37	148,08±7,97	137,69±6,15	128,78±7,48 ^v
	СИ	5,34±0,38	5,41±0,29	5,24±0,23	4,86±0,26
100 Вт	ИК	197,93±11,98	203,80±5,72	187,87±7,01	176,66±6,91 ^x
	СИ	6,63±0,34	7,45±0,21	7,14±0,24	6,68±0,23
150 Вт	ИК	231,03±13,82	260,05±7,90	243,38±10,67	233,48±6,16 ^x
	СИ	7,76±0,42	9,49±0,26 ⁺	9,24±0,35*	8,85±0,22 ^v
200 Вт	ИК	234,69±17,83	312,48±7,19 ⁺	278,17±9,81 ^o	267,95±7,12 ^x
	СИ	7,96±0,58	11,42±0,25 ⁺	10,58±0,33* ^o	10,18±0,28 ^{vx}

В группе взрослых спортсменов в возрасте 22–35 лет при одинаковом потреблении кислорода во время выполнения нагрузки повышающейся мощности возрастают величины КИО₂ (табл. 3).

Таблица 3

Показатели потребления кислорода (V_{O2}), коэффициента использования кислорода (КИО₂), минутного объема кровообращения (МОК) в группах подростков (1), юношей (2) и взрослых спортсменов (3, 4) при нагрузке повышающейся мощности

Нагрузка	Показатели	Группы спортсменов			
		1	2	3	4
Исходное состояние	V _{O2}	0,20±0,02	0,23±0,01	0,22±0,01	0,23±0,01
	КИО ₂	21,36±1,98	22,73±0,82	23,71±1,15	22,44±0,61
	МОК	4,77±0,28	4,95±0,24	5,29±0,19	5,23±0,27
50 Вт	V _{O2}	0,73±0,06	0,77±0,03	0,81±0,04	0,87±0,03 ^{vx}
	КИО ₂	28,52±1,86	34,30±1,37	34,76±1,03	32,35±0,81
	МОК	8,46±0,50	9,62±0,49	9,95±0,44*	8,88±0,42
100 Вт	V _{O2}	1,32±0,10	1,33±0,06	1,34±0,07	1,46±0,04
	КИО ₂	33,39±2,02	39,45±1,43 ⁺	39,85±1,30*	38,18±0,93 ^v
	МОК	10,53±0,41	13,30±0,38 ⁺	13,59±0,39*	12,22±0,42 ^v
150 Вт	V _{O2}	1,93±0,13	1,97±0,07	1,98±0,06	2,20±0,08 ^{x*}
	КИО ₂	36,35±2,56	43,31±1,28 ⁺	43,36±1,20*	39,89±1,03 ^{x*}
	МОК	12,35±0,56	16,92±0,43 ⁺	17,44±0,54*	16,28±0,47 ^v
200 Вт	V _{O2}	2,76±0,10	2,62±0,09	2,81±0,07	3,01±0,10 ^x
	КИО ₂	40,82±1,64	44,30±1,00	47,64±1,17* ^o	40,37±1,21 ^{x*}
	МОК	12,90±0,87	20,38±0,46 ⁺	20,03±0,57*	18,93±0,69 ^v

Резюме. Процесс адаптации и изменения функционального состояния организма спортсменов происходит преимущественно в подсистемах, наиболее активно участвующих в обеспечении выполняемых человеком двигательных действий. К наиболее совершенным следует отнести механизмы, связанные с увеличением показателей МОК и КИО₂, зависящие от возраста занимающихся спортом. Выявленные возрастные особенности обеспечения организма кислородом позволят целенаправленно использовать физические нагрузки в учебно-тренировочном процессе, решать задачи по формированию и развитию двигательных качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М. : Наука, 1980. – 197 с.
2. Ванюшин Ю. С., Елистратов Д. Е. Использование системного подхода при обследовании функционального состояния организма студентов // Современные тенденции развития науки и технологий : материалы XII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород, 2016. – С. 57–59.
3. Ванюшин Ю. С., Ситдииков Ф. Г. Компенсаторно-адаптационные реакции кардиореспираторной системы при различных видах мышечной деятельности. – Казань : Таглитат, 2003. – 128 с.
4. Ванюшин Ю. С., Хайруллин Р. Р., Елистратов Д. Е. Компенсаторно-адаптационные реакции кардиореспираторной системы при различных зонах нагрузки // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 4(92). – С. 9–14.
5. Ванюшин Ю. С., Хайруллин Р. Р. Кардиореспираторная система в онтогенезе при адаптации к функциональным нагрузкам. – Казань : Изд-во КГАУ, 2016. – 200 с.
6. Меерсон Ф. З., Пиенникова М. Г. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам. – М. : Медицина, 1988. – 256 с.
7. Павлов И. П. Избранные труды / под общ. ред. акад. Ю. В. Наточина. – М. : Медицина, 1999. – 445 с.
8. Судаков К. В. Физиология. Основы и функциональные системы : курс лекций. – М. : Медицина, 2000. – 784 с.
9. Федоров Н. А., Елистратов Д. Е., Ванюшин Ю. С. Комплексная оценка функционального состояния студентов. – Казань : Отечество, 2014. – 86 с.
10. Хайруллин Р. Р., Ванюшин Ю. С. Кардиореспираторная система как индикатор функционального состояния организма спортсменов // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 7. – С. 11–14.

UDC [796.01:612.176.4]:616-072.7

Yu. S. Vanyushin, R. R. Khayrullin, D. E. Elistratov

**DIAGNOSTICS OF FUNCTIONAL STATE OF ATHLETES
ON INDICATORS OF CARDIORESPIRATORY SYSTEM**

Kazan State Agrarian University, Kazan, Russia

Abstract. The article discusses one of the ways of diagnostics of the functional state of athletes. This diagnostics was carried out on the indicators of the cardiorespiratory system. The change in the functional state of athletes during physical activity occurs mainly in the subsystems that are most actively in-

© Vanyushin Yu. S., Khayrullin R. R., Elistratov D. E., 2017

Vanyushin, Yury Sergeevich – Doctor of Biology, Professor, Head of the Department of Physical Education, Kazan State Agrarian University, Kazan, Russia; e-mail: kaf.fv.kgau@mail.ru

Khairullin, Ranis Rafkatovich – Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Physical Education, Kazan State Agrarian University, Kazan, Russia; e-mail: hai_ranis81@mail.ru

Elistratov, Dmitry Evgenyevich – Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Physical Education, Kazan State Agrarian University, Kazan, Russia; e-mail: Dima-e-87@mail.ru

The article was contributed on December 01, 2016

volved in the motor actions performed by the human, which depends on the age characteristics. This will contribute to purposefully use the exercise in a training process using the features of functional state of sportsmen's bodies of different age groups.

Keywords: *cardiorespiratory system, gas exchange, increasing workload, ergometer, adaptation.*

REFERENCES

1. *Anohin P. K. Uzlovyje voprosy teorii funkcional'noj sistemy.* – M. : Nauka, 1980. – 197 s.
2. *Vanjushin Ju. S., Elistratov D. E. Ispol'zovanie sistemnogo podhoda pri obsledovanii funkcional'nogo sostojanija organizma studentov // Sovremennye tendencii razvitija nauki i tehnologij : materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod obshh. red. E. P. Tkachevoj.* – Belgorod, 2016. – S. 57–59.
3. *Vanjushin Ju. S., Sitdikov F. G. Kompensatorno-adaptacionnye reakcii kardiorespiratornoj sistemy pri razlichnyh vidah myshechnoj dejatel'nosti.* – Kazan' : Taglimat, 2003. – 128 s.
4. *Vanjushin Ju. S., Hajrullin R. R., Elistratov D. E. Kompensatorno-adaptacionnye reakcii kardiorespiratornoj sistemy pri razlichnyh zonah nagruzki // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva.* – 2016. – № 4(92). – S. 9–14.
5. *Vanjushin Ju. S., Hajrullin R. R. Kardiorespiratornaja sistema v ontogeneze pri adaptacii k funkcion-al'nym nagruzkam.* – Kazan' : Izd-vo KGAU, 2016. – 200 s.
6. *Meerson F. Z., Pshennikova M. G. Adaptacija k stressovym situacijam i fizicheskim nagruzkam.* – M. : Medicina, 1988. – 256 s.
7. *Pavlov I. P. Izbrannye trudy / pod obshh. red. akad. Ju. V. Natochina.* – M. : Medicina, 1999. – 445 s.
8. *Sudakov K. V. Fiziologija. Osnovy i funkcional'nye sistemy : kurs lekcij.* – M. : Medicina, 2000. – 784 s.
9. *Fedorov N. A., Elistratov D. E., Vanjushin Ju. S. Kompleksnaja ocenka funkcional'nogo sostojanija studentov.* – Kazan' : Otechestvo, 2014. – 86 s.
10. *Hajrullin R. R., Vanjushin Ju. S. Kardiorespiratornaja sistema kak indikator funkcional'nogo sostojanija organizma sportsmenov // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury.* – 2015. – № 7. – S. 11–14.

УДК 598.112.23:591.16

А. А. Кидов¹, А. Л. Тимошина¹,
И. З. Хайрутдинов², К. А. Матушкина¹

**ВОЗРАСТ, РОСТ И РАЗМНОЖЕНИЕ АРТВИНСКОЙ ЯЩЕРИЦЫ,
DAREVSKIA DERJUGINI (NIKOLSKY, 1898)
НА СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ ПЕРИФЕРИИ АРЕАЛА**

¹Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева,
г. Москва, Россия

² Институт фундаментальной медицины и биологии
Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия

Аннотация. Приводятся данные о возрасте, росте и размножении артвинской ящерицы на крайнем северо-востоке ареала – в долине реки Малая Лаба (Северо-Западный Кавказ). При помощи скелетохронологического анализа был установлен возраст 29 ящериц (16 самцов и 13 самок). Возраст самцов составил 3–5 лет, в среднем 3,9 года. Самки также имели возраст 3–5 лет при средних значениях 3,7 года. Относительная длина тела трехлетних животных от длины тела новорожденных составляла 172,0–195,5 % (самцы) и 205,3–258,9 % (самки). В возрасте четырех лет длина тела ящериц равнялась 172,4–206,1 % (самцы) и 215,0–254,5 % (самки). Пятилетние животные имели относительную длину тела 179,7–213,8 % и 188,6–230,5 % соответственно. Из тринадцати изученных самок восемь особей принесли потомство. Большая часть отложивших яйца ящериц имела возраст три года (5 особей), но были также четырехлетние (2 особи) и одна пятилетняя. Отмечается, что на северо-востоке ареала артвинская ящерица характеризуется относительно мелкими размерами и более поздним наступлением половой зрелости у самок. Средний возраст и максимальная продолжительность жизни изученных ящериц согласуются с литературными данными.

© Кидов А. А., Тимошина А. Л., Хайрутдинов И. З., Матушкина К. А., 2017

Кидов Артем Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: kidov_a@mail.ru

Тимошина Анна Леонидовна – старший лаборант кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: timoshina@ro.ru

Хайрутдинов Ильдар Зиннурович – кандидат биологических наук, доцент кафедры биоресурсов и аквакультуры Института фундаментальной медицины и биологии Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: ildar.hairutdinov@kpfu.ru

Матушкина Ксения Андреевна – кандидат биологических наук, ассистент кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: logirhed@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 28.11.2016

Ключевые слова: артвинская ящерица, ящерица Дерюгина, *Darevskia derjugini*, возраст, рост, размножение, Северо-Западный Кавказ.

Актуальность исследуемой проблемы. Артвинская ящерица, или ящерица Дерюгина, *Darevskia derjugini* (Nikolsky, 1898), – колхидский эндемик, широко распространенный в лесном поясе Кавказа, преимущественно в его западной части [10], [11]. Вид известен из северо-западного Азербайджана, Южной Осетии, Абхазии, северной и западной Грузии, северо-восточной Турции, а в России – из Краснодарского края и Адыгеи [1]. На Северном Кавказе распространение артвинской ящерицы носит дизъюнктивный характер, и восточной границей ее распространения в регионе, по видимому, является долина реки Малая Лаба [2], [9]. Несмотря на то что обитание вида предполагалось в Карачаево-Черкесии [2], специальные поиски в ущелье Большой Лабы пока результатов не дали [5].

Все сведения о возрастной структуре и росте ящерицы Дерюгина на Северном Кавказе основаны лишь на одном исследовании [6], [7], проведенном в Северном лесничестве Кавказского заповедника (Адыгея). Слабо изученным остается и репродуктивная биология вида [2], в частности, возраст достижения половой зрелости и возрастная изменчивость репродуктивных характеристик.

Настоящая работа призвана осветить некоторые аспекты возрастной структуры, роста и размножения артвинской ящерицы на восточном пределе видового ареала на Северном Кавказе – в долине реки Малая Лаба.

Материал и методика исследований. Исследования в природе проводили в первой декаде июня 2014 г. в окрестностях поселка Бурный Мостовского района Краснодарского края. Животных с отсутствием ювенильных особенностей окраски отлавливали, взвешивали, измеряли длину тела, а после отсекали дистальную фалангу третьего пальца на задней конечности. Самцов после проведения всех процедур сразу же выпускали в местах поимки.

Самок перевозили в лабораторию, где содержали по стандартным методикам, многократно описанным нами ранее [2], [3], [4]. Животных рассаживали индивидуально в боксы из полипропилена размером 28×19×14 см. В качестве субстрата использовали бумажные полотенца, заменяемые 3–4 раза в неделю. Камерами влажности, имитирующими естественные убежища ящериц, служили пластиковые пищевые контейнеры с отверстием в крышке и наполнителем из увлажненного поролон. Источником воды для питья являлись пластиковые поилки и чашки Петри. Боксы с ящерицами ежедневно опрыскивали из пульверизатора. Донный обогрев боксов осуществляли нагревательными элементами марки Terra HOT-25 (производитель – Aqua Szut, Польша), а освещение и ультрафиолетовое облучение – при помощи люминесцентных ламп марки Reptilight (производитель – NARVA, Германия). Фотопериод в течение экспериментов поддерживали на уровне 16 ч в сутки.

Кормление ящериц производили 2–3 раза в неделю насекомыми лабораторного разведения: нимфами двупятнистого сверчка, *Gryllus bimaculatus* (De Geer, 1773), личинками большого мучного хрущака, *Tenebrio molitor* (Linnaeus, 1758), и большой восковой моли, *Galleria mellonella* (Linnaeus, 1758). В качестве минеральной подкормки использовали премиксы фирмы Tetra GmbH (Германия).

Определение возраста проводили на препаратах срезов фаланг пальцев ящериц с помощью скелетохронологического анализа по стандартной методике [8]. Срезы фаланг декальцинировали в 5 %-ном растворе азотной кислоты, а после осуществляли их отмывку в проточной воде. Гистологические срезы в области диафиза, толщиной около 25 мкм, получали с помощью замораживающего микротом-криостата МК-25 при температуре -8°C . Окрашивание полученных срезов осуществляли в кислом гематоксилине Эрлиха в течение 5 мин. После проводки в растворах глицерина концентрацией 25, 50 и 75 % гистологические срезы перемещали в чистый глицерин. Полученные препараты просматривали под микроскопом при 280-кратном увеличении. Всего было просмотрено 29 препаратов, в том числе 16 – от самцов и 13 – от самок.

Результаты исследований и их обсуждение. Из самцов преобладали четырехлетние животные (8 экз.), менее были представлены трехлетние (5 экз.) и пятилетние (3 экз.) ящерицы. Исследованные самки включали в себя трехлетних (6 экз.), четырехлетних (5 экз.) и пятилетних (2 экз.) ящериц. Таким образом, средний возраст самцов в исследованной выборке составил 3,9 года при интервале этого показателя от 3 до 5 лет. Самки при таких же лимитах имели схожий средний возраст – 3,7 года.

В работе В. Ф. Орловой и Э. М. Смириной [6] ящерицы Дерюгина без ювенильных черт в окраске были 2–4-летнего (самцы) и 2–5-летнего (самки) возраста, а преобладали 2–3-летние самки.

При сравнении размерных показателей ящериц из разных возрастных групп в изученной нами популяции (табл. 1) с данными, полученными В. Ф. Орловой и Э. М. Смириной, можно отметить, что в первом случае животные были мельче своих сверстников из Адыгеи.

Таблица 1

Размерно-весовая характеристика артвинской ящерицы в различных половозрастных группах

Возрастная группа	$\overline{M \pm m} (\sigma)$ min–max (n)	
	длина тела (L), мм	масса, г
Самцы		
3+	$46.1 \pm 1.55 (2.69)$	$2.6 \pm 0.31 (0.53)$
	42,3–48,1 (4)	1,9–3,2 (4)
4+	$47.2 \pm 1.65 (3.70)$	$2.4 \pm 0.24 (0.48)$
	42,4–50,7 (6)	2,0–3,1 (5)
5+	$49.2 \pm 3.13 (4.42)$	$2.7 \pm 0.46 (0.65)$
	44,2–52,6 (3)	2,0–3,3 (3)
Самки		
3+	$58.1 \pm 1.93 (4.31)$	$4.8 \pm 0.41 (0.91)$
	50,5–63,7 (6)	3,1–5,9 (6)
4+	$57.3 \pm 1.87 (3.73)$	$3.4 \pm 0.36 (0.72)$
	52,9–62,6 (5)	2,2–4,0 (5)
5+	51.6	3.3
	46,4–56,7 (2)	2,2–4,3

Так, вышеуказанные авторы относили к годовикам ящериц длиной 35–47 мм, в то время как в долине Малой Лабы годовики имели длину 33,0–34,8 мм [2]. В. Ф. Орлова и Э. М. Смирин считали, что репродуктивный размер самцов артвинской ящерицы состав-

ляет более 47 мм, а самок – более 49 мм. В наших исследованиях самцы менее указанных размеров встречались в группах трех-, четырех- и даже пятилетних животных. Одна из двух пятилетних самок также имела длину лишь 46,4 мм. Маловероятно, что эти животные еще не достигли половой зрелости.

Учитывая, что новорожденные ящерицы в долине Малой Лабы имеют среднюю длину тела $24,6 \pm 0,15$ мм [2], представляется возможным оценить динамику роста ящериц в этой популяции. Так, длина тела трехлетних животных от длины тела новорожденных составляла 172,0–195,5 % для самцов и 205,3–258,9 % для самок. В возрасте четырех лет длина тела ящериц равнялась 172,4–206,1 % (самцы) и 215,0–254,5 % (самки). Пятилетние самцы и самки имели относительную длину тела 179,7–213,8 % и 188,6–230,5 % соответственно. Таким образом, можно считать, что наиболее динамичный прирост длины тела должен наблюдаться у артинских ящериц в возрасте до трех лет, а затем он существенно замедляется. При этом отмечается сильная изменчивость роста даже в пределах одной возрастной группы. По всей видимости, высокая вариабельность длины тела у животных с одинаковым числом пережитых зимовок можно объяснить не только индивидуальными особенностями роста, но и растянутым периодом откладки яиц и, следовательно, большим разбросом в сроках вылупления молодняка (со второй декады июля по первую декаду октября [2]). В связи с этим ящерицы одного года рождения достигают репродуктивного размера и вступают в размножение в разные сроки.

Из 13 самок, для которых был установлен возраст, восемь особей впоследствии принесли потомство (табл. 2). Большая часть отложивших яйца животных имели возраст три года (62,5 %), но были также четырехлетние (25 %) и одна пятилетняя (12,5 %) самки. Вероятно, стоит считать трехлетний возраст нижним пределом достижения половой зрелости для самок в этой популяции.

Таблица 2

Репродуктивные показатели самок артинской ящерицы в различных возрастных группах

Возрастная группа	n	$M \pm m (\sigma)$ min–max			
		длина тела самки, мм	масса самки перед откладкой яиц, г	количество яиц в кладке, шт.	общая масса кладки, г
3+	5	$59,6 \pm 1,21 (2,42)$ 57,3–63,7	$5,1 \pm 1,23 (0,47)$ 4,8–5,9	$6,2 \pm 0,65 (1,30)$ 5–8	$1,6 \pm 0,16 (0,34)$ 1,2–2,0
4+	2	$59,5$ 56,3–62,6	$4,0$ 3,9–4,0	$5,0$ 5–5	1,25
5+	1	56,7	4,3	5	1,28

Резюме. Таким образом, на крайней северо-восточной периферии своего распространения взрослые артинские ящерицы, как самцы, так и самки, имеют возраст 3–5 лет. Наиболее интенсивным ростом характеризуется молодежь до трех лет. Размножающиеся самки имеют возраст от 3 до 5 лет. Сравнивая полученные нами данные с результатами других исследований [6], [7], [8], можно отметить, что в условиях песимума ареала артинская ящерица характеризуется относительно мелкими размерами в сравнении с ровесниками из Адыгеи, а также более поздним (на год) вступлением в период размножения самок.

Благодарности. Авторы считают необходимым выразить глубокую признательность за ценные комментарии при работе над рукописью заведующему кафедрой зоологии РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева Г. И. Блохину и профессору кафедры Л. В. Маловичко, а за помощь в полевой работе – студентам и аспирантам факультета зоотехнии и биологии РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева К. А. Африну, А. А. Бакшеевой, С. А. Блиновой и Е. Г. Ковриной. Существенный вклад в организацию и проведение экспедиции по изучению биологии артевтинской ящерицы внес наш покойный коллега и друг С. Б. Туниев (ФГУ «Сочинский национальный парк»).

Работа была выполнена в рамках программы повышения конкурентоспособности Казанского (Приволжского) федерального университета среди ведущих мировых научно-образовательных центров на 2013–2020 гг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьева Н. Б., Орлов Н. Л., Халиков Р. Г., Даревский И. С., Рябов С. А., Барабанов А. В. Атлас пресмыкающихся Северной Евразии (таксономическое разнообразие, географическое распространение и природоохранный статус). – СПб. : Зоологический институт РАН, 2004. – 232 с.
2. Кидов А. А., Коврина Е. Г., Тимошина А. Л., Бакшеева А. А., Матушкина К. А., Блинова С. А., Африн К. А. Размножение лесной артевтинской ящерицы, *Darevskia derjugini sylvatica* (Bartenjev et Rjesnikowa, 1931) в долине р. Малая Лаба (Северо-Западный Кавказ) // Современная герпетология. – 2014. – № 3–4(14). – С. 103–109.
3. Кидов А. А., Коврина Е. Г., Тимошина А. Л., Матушкина К. А., Блинова С. А., Африн К. А. Репродуктивная стратегия понтийской ящерицы (*Darevskia pontica* (Lantz et Cyren, 1919)) на Северо-Западном Кавказе // Известия Тимирязевской сельскохозяйственной академии. – 2015. – № 6. – С. 47–57.
4. Кидов А. А., Коврина Е. Г., Тимошина А. Л., Хайрутдинов И. З., Матушкина К. А., Пыхов С. Г. Возраст размножающихся самок и изменчивость репродуктивных характеристик прыткой ящерицы (*Lacerta agilis* Linnaeus, 1758) в Кумо-Манычской впадине: опыт применения скелетохронологического анализа // Известия Тимирязевской сельскохозяйственной академии. – 2014. – № 6. – С. 81–89.
5. Кидов А. А., Матушкина К. А. К распространению земноводных и пресмыкающихся в Карачаево-Черкесии // Вестник Тамбовского университета. Серия : Естественные и технические науки. – 2016. – № 5(21). – С. 1781–1785.
6. Орлова В. Ф., Смирин Э. М. Возрастная структура популяции артевтинской ящерицы (*Lacerta derjugini*) на Северном Кавказе // Вопросы герпетологии : материалы V Всесоюзной герпетологической конференции (Ашхабад, 22–24 сент. 1981 г.). – Л., 1981. – С. 30–31.
7. Орлова В. Ф., Смирин Э. М. Определение возраста *Lacerta derjugini* в природных популяциях // Биологические науки. – 1983. – № 9. – С. 53–57.
8. Смирин Э. М. Методика определения возраста амфибий и рептилий по слоям в кости // Руководство по изучению земноводных и пресмыкающихся. – Киев : Наукова думка, 1989. – С. 144–153.
9. Тимошина А. Л., Матушкина К. А., Кидов А. А., Ковалев А. В., Коврина Е. Г. Настоящие ящерицы (Reptilia: Sauria: Lacertidae) – хозяева европейского лесного клеща, *Ixodes ricinus* (Linnaeus, 1758) (Acari: Parasitiformes: Ixodidae) на Северо-Западном Кавказе // Вестник Тамбовского университета. Серия : Естественные и технические науки. – 2013. – № 6–1(18). – С. 3082–3084.
10. Туниев Б. С. Герпетофауна уникальных колхидских лесов и ее современные рефугиумы // Почвенно-биогеоценологические исследования на Северо-Западном Кавказе : сборник научных трудов. – Пушкино, 1990. – С. 55–70.
11. Туниев Б. С., Туниев С. Б. Редкие виды земноводных и пресмыкающихся Сочинского национального парка // Инвентаризация основных таксономических групп и сообществ, зоологические исследования Сочинского национального парка – первые итоги первого в России национального парка. – М. : Престиж, 2006. – С. 205–225.

UDC 598.112.23:591.16

A. A. Kidov¹, A. L. Timoshina¹,
I. Z. Hayrutdinov², K. A. Matushkina¹

**AGE, GROWTH AND REPRODUCTION OF THE DERJUGIN'S LIZARDS,
DAREVSKIA DERJUGINI (NIKOLSKY, 1898)
ON THE NORTHEASTERN PERIPHERY OF THE AREA**

¹*Russian State Agrarian University – K. Timiryazev Moscow Agricultural Academy,
Moscow, Russia*

²*Institute of Fundamental Medicine and Biology, Kazan (Volga-region) Federal University,
Kazan, Russia*

Abstract. The article provides the data on the age, growth and reproduction of the Derjugin's lizards on the northeastern periphery of the area – in the gorge of the Malaya Laba River (Northwestern Caucasus). With the help of skeletochronological analysis the age of 29 lizards (16 males and 13 females) was determined. The age of the males was 3–5, the average of which is 3.9. The females were also aged 3–5 with the average of 3.7. The relative body length of the three-year-old animals in comparison with the length of the body of the newborn lizards was 172.0–195.5% (males) and 205.3–258.9% (females). At the age of 4 the length of the body of the lizards was 172.4–206.1% (males) and 215.0254.5% (females). The five-year-old males and females had a relative length of the body of 179.7–213.8% and 188.6–230.5% respectively. Among the thirteen females under consideration, the eight exemplars brought forth. A large part of the breeding lizards were aged 3 (5 exemplars), but there were also a four-year-old (2 exemplars) and one five-year-old female. The authors stress that in the North-East of the area the Derjugin's lizard has a relatively small size and later onset of puberty in females. The average age and maximum life span of lizards studied are consistent with the literature data.

© Kidov A. A., Timoshina A. L., Hayrutdinov I. Z., Matushkina K. A., 2017

Kidov, Artem Aleksandrovich – Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Zoology, Russian State Agrarian University – K. Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: kidov_a@mail.ru

Timoshina, Anna Leonidovna – Senior Lab Assistant, Department of Zoology, Russian State Agrarian University – K. Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: timoshina@ro.ru

Hayrutdinov, Ildar Zinnurovich – Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Biological Resources and Aquaculture, Institute of Fundamental Medicine and Biology, Kazan (Volga-region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: ildar.hairutdinov@kpfu.ru

Matushkina, Ksenia Andreevna – Candidate of Biology, Assistant of the Department of Zoology, Russian State Agrarian University – K. Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: logirhed@rambler.ru

The article was contributed on November 28, 2016

Keywords: *Artvin lizard, Derjugin's lizard, Darevskia derjugini, age, growth, reproduction, Northwestern Caucasus.*

REFERENCES

1. *Anan'eva N. B., Orlov N. L., Halikov R. G., Darevskij I. S., Rjabov S. A., Barabanov A. V.* Atlas presmykajushhihsja Severnoj Evrazii (taksonomicheskoe raznoobrazie, geograficheskoe rasprostranenie i prirodohrannyj status). – SPb. : Zoologicheskij institut RAN, 2004. – 232 s.
2. *Kidov A. A., Kovrina E. G., Timoshina A. L., Baksheeva A. A., Matushkina K. A., Blinova S. A., Afrin K. A.* Razmnozhenie lesnoj artvinskoj jashhericy, Darevskia derjugini sylvatica (Bartenjev et Rjesnikowa, 1931) v doline r. Malaja Laba (Severo-Zapadnyj Kavkaz) // *Sovremennaja gerpetologija*. – 2014. – № 3–4(14). – S. 103–109.
3. *Kidov A. A., Kovrina E. G., Timoshina A. L., Matushkina K. A., Blinova S. A., Afrin K. A.* Reprodukivnaja strategija pontijskoj jashhericy (Darevskia pontica (Lantz et Cyren, 1919)) na Severo-Zapadnom Kavkaze // *Izvestija Timirjazevskoj sel'skhozjajstvennoj akademii*. – 2015. – № 6. – S. 47–57.
4. *Kidov A. A., Kovrina E. G., Timoshina A. L., Hajrutdinov I. Z., Matushkina K. A., Pyhov S. G.* Voзраст razmnozhajushhihsja samok i izmenchivost' reprodukivnyh harakteristik prytkoj jashhericy (*Lacerta agilis* Linnaeus, 1758) v Kumo-Manychskoj vpadine: opyt primenenija skeletohronologicheskogo analiza // *Izvestija Timirjazevskoj sel'skhozjajstvennoj akademii*. – 2014. – № 6. – S. 81–89.
5. *Kidov A. A., Matushkina K. A.* K rasprostraneniju zemnovodnyh i presmykajushhihsja v Karachaevo-Cherkessii // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija : Estestvennye i tehnicheckie nauki*. – 2016. – № 5(21). – S. 1781–1785.
6. *Orlova V. F., Smirina Je. M.* Voзрастnaja struktura populjaczii artvinskoj jashhericy (*Lacerta derjugini*) na Severnom Kavkaze // *Voprosy gerpetologii : materialy V Vsesojuznoj gerpetologicheskoi konferencii* (Ashhabad, 22–24 sent. 1981 g.). – L., 1981. – S. 30–31.
7. *Orlova V. F., Smirina Je. M.* Opredelenie vozrasta *Lacerta derjugini* v prirodnyh populjaczijah // *Biologičeskie nauki*. – 1983. – № 9. – S. 53–57.
8. *Smirina Je. M.* Metodika opredelenija vozrasta amfibij i reptilij po slojam v kosti // *Rukovodstvo po izucheniju zemnovodnyh i presmykajushhihsja*. – Kiev : Naukova dumka, 1989. – S. 144–153.
9. *Timoshina A. L., Matushkina K. A., Kidov A. A., Kovalev A. V., Kovrina E. G.* Nastojashhie jashhericy (Reptilia: Sauria: Lacertidae) – hozjaeva evropejskogo lesnogo kleshha, *Ixodes ricinus* (Linnaeus, 1758) (Acari: Parasitiformes: Ixodidae) na Severo-Zapadnom Kavkaze // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija : Estestvennye i tehnicheckie nauki*. – 2013. – № 6–1(18). – S. 3082–3084.
10. *Tuniev B. S.* Gerpetofauna unikal'nyh kolhidskih lesov i ee sovremennye refugiumy // *Pochvenno-biogeocenologičeskie issledovanija na Severo-Zapadnom Kavkaze : sbornik nauchnyh trudov*. – Pushhino, 1990. – S. 55–70.
11. *Tuniev B. S., Tuniev S. B.* Redkie vidy zemnovodnyh i presmykajushhihsja Sochinskogo nacional'nogo parka // *Inventarizacija osnovnyh taksonomicheskijh grupp i soobshhestv, sozologičeskie issledovanija Sochinskogo nacional'nogo parka – pervye itogi pervogo v Rossii nacional'nogo parka*. – M. : Prestizh, 2006. – S. 205–225.

УДК [598.288.5:591.52](470-25)

Л. В. Маловичко¹, В. В. Литвинова², А. А. Василевская¹

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ГНЕЗДОВАНИЯ ДРОЗДА-РЯБИННИКА НА СЕВЕРЕ МОСКВЫ

¹Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева,
г. Москва, Россия

²Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования пространственной структуры и особенностей гнездования дрозда-рябинника на севере Москвы (на территории Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, а также в парках «Дубки» и Тимирязевском). Более высокая плотность населения рябинника установлена на застроенных территориях университета и в наиболее посещаемых людьми частях парка «Дубки», нежели в Тимирязевском парке, где посещаемость значительно меньше. Уменьшение дистанции испугивания в местах, подверженных антропогенному прессу, очевидно, свидетельствует об активном процессе синантропизации этого вида.

Ключевые слова: дрозд-рябинник, пространственное распространение, гнездовая биология, парки Москвы.

Актуальность исследуемой проблемы. При быстром темпе роста застраиваемых территорий происходит изменение природного ландшафта – за счет этих процессов обедняется видовой состав птиц, уменьшается количество гнездящихся пар, происходит ярко выраженное преобладание небольшого числа видов птиц, которые имеют успешные показатели адаптированности к городским ландшафтам [18], [24]. Широкое распространение позволяет рябинникам стать образцом для исследования приспособляемости животных к условиям городского ландшафта [5], [10], [15].

© Маловичко Л. В., Литвинова В. В., Василевская А. А., 2017

Маловичко Любовь Васильевна – доктор биологических наук, профессор кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: l-malovichko@yandex.ru

Литвинова Валентина Владимировна – лаборант научно-исследовательского Зоологического музея Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия; e-mail: valensi9@yandex.ru

Василевская Александра Алексеевна – студентка 4 курса факультета зоотехнии и биологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: alexvas13b@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 29.11.2016

Материал и методика исследований. Материал для данной работы был собран в период с 2014 по 2016 г. на территории Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, а также в парках Тимирязевском и «Дубки».

Птиц учитывали маршрутным методом и картографированием с использованием стандартных методических подходов [14]. Проводили поиск гнезд дроздов, наблюдения за фенологическими фазами годового цикла, поведением птиц.

Результаты исследований и их обсуждение. Рябинник (*Turdus pilaris*) – перелетная или кочующая стайная птица. Является одним из наиболее многочисленных и доминантных видов дроздов Москвы и Подмосковья. Сведения о гнездовании птицы в разных районах Подмосковья собираются исследователями с 1950–1970 гг. [4], [26].

Парк «Дубки» расположен в северной части Москвы, между улицами Немчинова и Ивановской, занимает территорию площадью 18 га и представляет собой дубраву, которая в результате длительного и возрастающего антропогенного воздействия превратилась в изреженный городской парк. В древостое парка преобладают 100–150-летние дубы, встречаются липа, лиственница, клен, береза. В 1986 г. здесь проведена реконструкция, в 1995 г. – капитальный ремонт [8], [24]. Входит в состав ООПТ «Комплексный заказник “Петровско-Разумовское”». Расположенный в северо-восточной части заказника, парк имеет свободную планировку с развитой дорожно-тропиночной сетью. На территории имеются детский сектор и спортивные площадки. Украшением парка служат дубовая аллея, восстановленный храм Николая Чудотворца, построенный в 1915 г. архитектором Ф. О. Шехтелем на средства ополченцев. Есть два пруда, соединенные узкой (около 3 м) протокой, через которую перекинут деревянный мостик.

Тимирязевский парк занимает площадь в 248,6 га. Первичными породами парка являлись ель, дуб, липа, клен [27]. Некоторые деревья имеют возраст 200–250 лет. Территория представляет собой довольно большой целостный лесной массив с разнообразным породным составом, основным видом в древостое является сосна, которая не возобновляется естественным путем [9]. В разных частях парка можно отметить березняки различного возраста, как старые, так и молодые. Также из завезенных видов встречаются лиственница, пихта сибирская, ель колючая, красные и пирамидальные дубы, туя западная, ясень зеленый, клен маньчжурский [9]. Градостроительство вокруг Тимирязевского парка началось в 30–60-е гг. [8], [9]. Также в 60-е гг. началось обустройство парка А. Р. Варгасом де Бедером, произошло разделение территории на кварталы, составлен план для развития хозяйственной деятельности [5], [9].

За все время на территорию парка воздействовали различные факторы человеческой деятельности [4], [11], [17], [26]. Уровень беспокойства птиц возрастал с увеличением шумовой нагрузки, также проводилась обработка насаждений химикатами, которая была прекращена в конце XX в. [27]. Также постепенно происходило губительное воздействие на местообитание птиц за счет зарастания сенокосов лесом, а дрозды отдают предпочтение открытым пространствам в выборе мест для гнездований [1], [7].

В наше время рекреационная нагрузка на территорию парковой зоны снизилась, были установлены ограждения, просеки превратились в прогулочные дорожки, произошло смягчение климата [19], [27]. На территории парка, в долине речки Жабенки, расположен садовый пруд площадью 20 га. Появились мусорные контейнеры, люди стали устраивать пикники на территории парка – все это положительно сказалось на численности и видовом составе птиц (рис. 1).

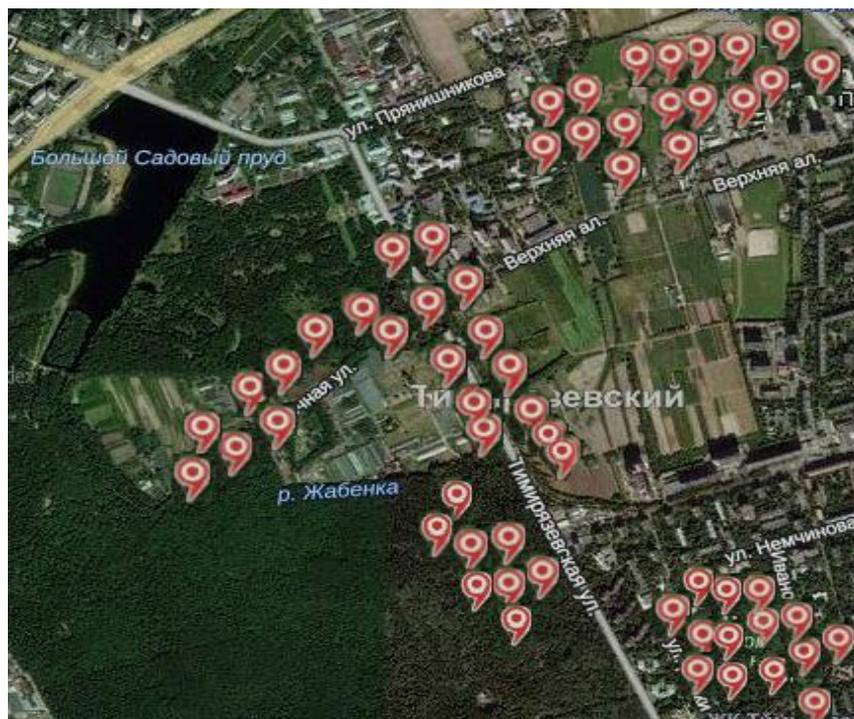


Рис. 1. Пространственное размещение гнезд рябинников на исследуемых участках в 2016 г.

На территории университета маршрут протяженностью 3 км проходит вдоль Лиственничной аллеи, между учебными корпусами и общежитиями, у которых высажены отдельными группами деревья: дуб, береза, каштан конский, ясень зеленый, клен остролистный, ель колючая, боярышник, бересклет и др.

Размещение гнезд. За период наших исследований в 2014–2016 гг. всего было отмечено 193 гнезда дрозда-рябинника. Наибольшее количество гнезд зарегистрировано на территории Российского государственного аграрного университета – Московской сельскохозяйственной академии имени К. А. Тимирязева (в дальнейшем – университет) ($n=116$), меньше – в парках «Дубки» ($n=49$) и Тимирязевском ($n=28$).

Наибольшее количество гнезд в 2014 г. зарегистрировано нами на территории университета ($n=42$), меньше – в парках «Дубки» ($n=21$) и Тимирязевском ($n=12$).

В 2015 и 2016 гг. гнезда рябинников размещались аналогично предыдущему году: наибольшее количество их было отмечено на территории университета ($n=37$), в парке «Дубки» ($n=14$) и наименьшее – в Тимирязевском парке ($n=8$).

Весенний прилет. Первые особи рябинников появляются в местах гнездования во второй декаде марта, к середине апреля начинают распределяться по гнездовым территориям и приступают к токованию.

Особенности гнездования. По нашим данным, дрозды-рябинники строят гнезда на 10 видах деревьев: лиственнице сибирской (*Larix sibirica*), клене остролистном (*Acer platanoides*), вязе гладком (*Ulmus laevis*), каштане конском (*Aesculus hippocastanum*), осине обыкновенной (*Pópuslus trémula*), ясеню обыкновенном (*Fraxinus excelsior*), дубе обыкновенном (*Quércus róbur*), березе повислой (*Betula pendula*), тополе канадском (*Populus canadensis*), липе европейской (*Tilia europaea*).

Предпочтение рябинники отдавали дубу – 29,4 % и лиственнице – 25,5 %, видимо, из-за преобладания этих видов в древостое на исследуемой территории. Далее идут осина – 7,87 %, клен – 7,75 %, каштан – 6,79 %, береза – 6,05 %. Также гнезда располагались на липе – 2,5 %, ясене – 2,47 %, тополе – 1,08 %. Наименьший процент отмеченных гнезд оказался на вязе – 0,71 %.

В 2014 г. нами было обнаружено гнездо на выступе у основания крыши 16 учебно-го корпуса на высоте 12 м. Было ли это гнездо использовано для размножения, сказать сложно, так как замечено оно было уже после вылета птенцов.

23 апреля 2015 г. обнаружено гнездо у основания стены, на небольшом выступе здания, на высоте 15 м. Из бинокля было четко видно, что в нем сидит самка рябинника, к которой с периодичностью в 20–25 минут подлетал самец с кормом в клюве.

В Тимирязевском парке 17 мая 2015 г. на земле около дуба найдено гнездо рябинника.

Гнезда рябинников располагались группами, встречались и одиночные. Расположение поселений и отдельных пар на исследованной территории относительно постоянно.

Сроки размножения. Рябинники обычно уже через неделю после появления первых птиц приступают к постройке гнезд [14], [15]. Наименьший интервал между началом прилета и откладки яиц составляет 10 дней. Птицы приступают к гнездованию довольно синхронно. В первую неделю гнездового периода начато до 45 % всех кладок.

Расположение гнезд. Рябинники располагают гнезда на незначительном расстоянии друг от друга.

В 2014 г. минимальное расстояние между гнездами отмечено в парке «Дубки» и на территории университета – 3,8 м. Наибольшее расстояние отмечено в Тимирязевском парке – 26 м (табл. 1).

Таблица 1

Расстояние между гнездами дрозда-рябинника в 2014 г.

	Показатели						
	<i>n</i>	<i>lim</i>	<i>m</i> ± <i>m</i>	δ	<i>CV</i> , %	<i>Td</i> (<i>p</i> >0,05)	<i>F</i>
Парк «Дубки»	21	3,8–16,0	6,32±0,59	2,7	42,72	1,24	20,0
Парк Тимирязевский	12	6,5–26,0	14,12±1,5	5,23	37,0	3,32	<i>F критиче-ское</i>
Территория РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева	42	3,8–18,0	7,6±0,53	3,37	44,34	1,06	3,13
Среднее	25	4,7–20,0	9,3±0,87	3,77	41,35	–	–

В 2015 г. было установлено, что наименьшее расстояние между гнездами в парке «Дубки» – 4,6 м, а наибольшее – на территории университета – 14,2 м (табл. 2).

Таблица 2

Расстояние между гнездами дрозда-рябинника в 2015 г.

	Показатели						
	<i>n</i>	<i>lim</i>	<i>m</i> ± <i>m</i>	δ	<i>CV</i> , %	<i>td</i> (<i>p</i> >0,05)	<i>F</i>
Парк «Дубки»	14	4,6–14,0	6,9±0,8	3,09	44,78	1,79	3,16
Парк Тимирязевский	8	7,0–14,0	8,54±0,92	2,6	30,44	2,17	<i>F критиче-ское</i>
Территория РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева	37	4,8–14,2	9,35±0,52	3,18	34,01	2,06	3,11
Среднее	19,7	5,5–14,1	8,26±0,75	2,96	36,41	–	–

В 2016 г. наименьшее расстояние между гнездами отмечено на территории университета – 4,0 м, а наибольшее – 14,5 м в парке «Дубки» (табл. 3).

Таблица 3

Расстояние между гнездами дрозда-рябинника в 2016 г.

	Показатели						
	<i>n</i>	<i>lim</i>	<i>m</i> ± <i>m</i>	δ	<i>CV</i> , %	<i>td</i>	<i>F</i>
Парк «Дубки»	14	4,8–14,5	8,03±0,9	2,83	35,24	2,03	3,23
Парк Тимирязевский	8	6,5–12,0	8,7±0,69	1,83	21,03	1,68	<i>F</i> критическое
Территория РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева	37	4,0–14,0	7,25±0,46	2,3	31,72	1,06	1,17
Среднее	19,7	5,1–13,5	8±0,68	2,32	29,33	–	–

Все данные о расстоянии между гнездами достоверно различаются ($p > 0,05$). Различие в расстоянии в парках «Дубки» и Тимирязевском имеет высокое значение – 14,21 % (рис. 2).

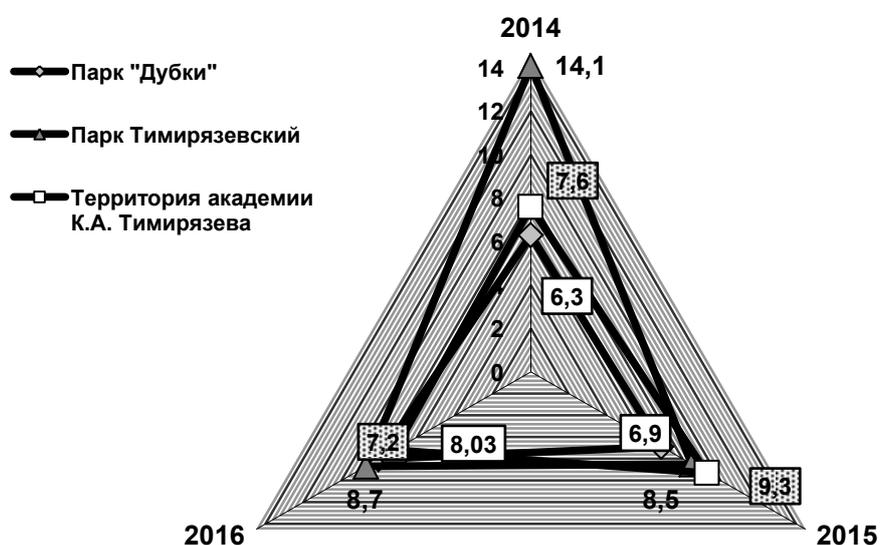


Рис. 2. Среднее расстояние между гнездами дрозда-рябинника в 2014–2016 гг.

Расстояние между гнездами рябинников имеет разные показатели в исследуемых парках.

Так, наибольшее среднее расстояние между гнездами дрозда-рябинника отмечено в 2014 г. в парке Тимирязевском – 14,1 м, наименьшее среднее значение между гнездами отмечено в парке «Дубки» – 6,3 м.

В 2015 г. наибольшее среднее расстояние между гнездами отмечалось на территории университета – 9,3 м, а наименьшее отмечено в парке «Дубки» – 6,9 м.

В 2016 г. отмечено наибольшее среднее расстояние между гнездами на территории Тимирязевского парка – 8,7 м, а наименьшее – на территории университета – 7,2 м.

Таким образом, средние расстояния между гнездами составляют 7,8 м.

Высота расположения гнезд варьирует от 0 до 15 м.

На высоте до 5 м найдено 44 гнезда дроздов-рябинников, и располагались они на 7 видах деревьев: на дубе – 33 %, лиственнице – 28 %, каштане – 10 %, ясене – 8 %, липе, клене и осине – по 7 % (рис. 3).

0-5 метров

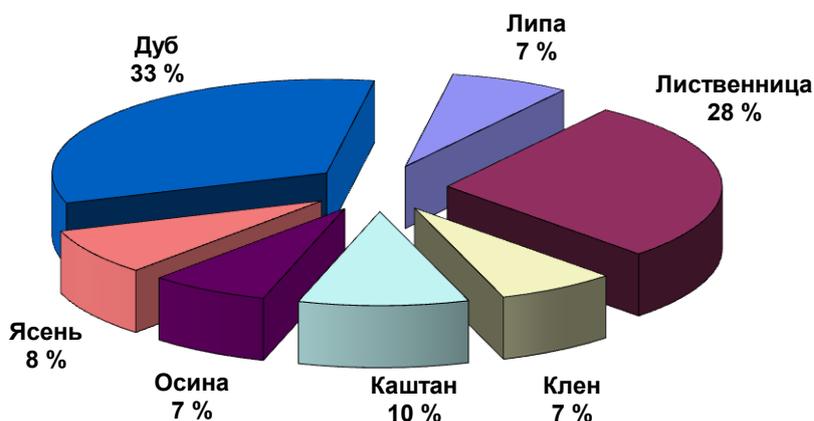


Рис. 3. Высота расположения гнезд дрозда-рябинника на различных видах деревьев

На высоте от 5 до 10 м дрозды-рябинники строили больше всего гнезд – 128, используя 9 видов деревьев: дуб – 31 %, лиственницу – 26 %, березу – 9 %, каштан – 8 %, клен и липу по 7 %, тополь – 6 %, осину и ясень – по 3 % (рис. 4).

5-10 метров

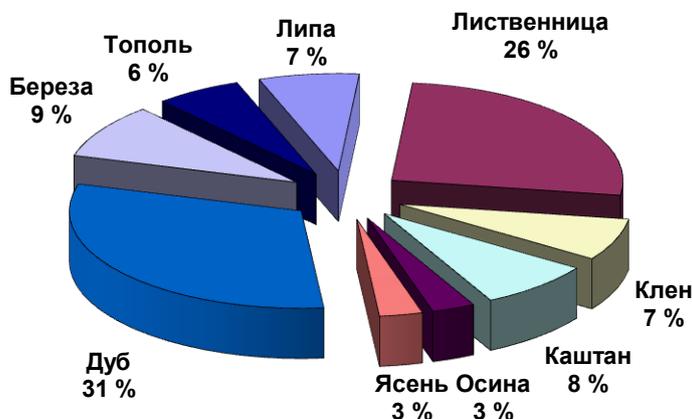


Рис. 4. Высота расположения гнезд дрозда-рябинника на различных видах деревьев

На высоте 10–15 м гнезд отмечено немного – 21. Они располагались на 6 видах деревьев. Наибольшее количество отмечено на дубе – 34 %, лиственнице – 30 %, клене – 18 %, березе, вязе и осине – по 6 %. Однако следует учесть, что гнезда на большой высоте могли быть не замечены, особенно когда уже развернулись листья (рис. 5).

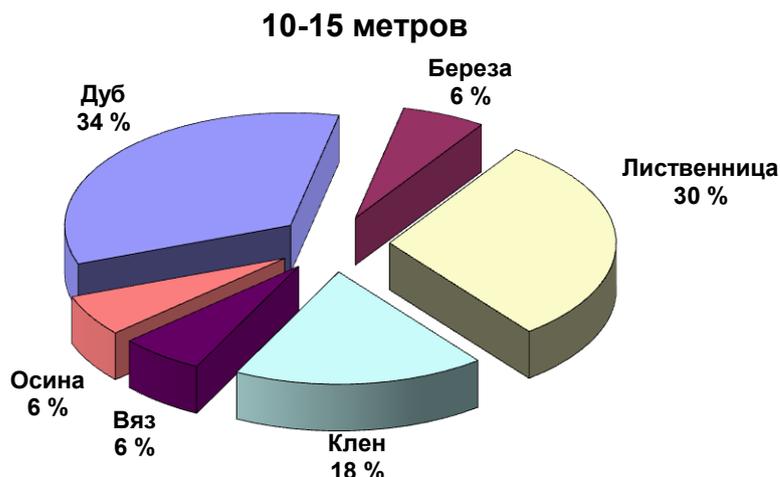


Рис. 5. Высота расположения гнезд дрозда-рябинника на различных видах деревьев

Наибольшее количество гнезд располагается у ствола – в том месте, где ветви образуют прочную основу, обеспечивающую фиксацию гнезда снизу и с боков.

На высоте до 5 м в развилке главного ствола отмечено 14 % гнезд, между главным стволом и боковой ветвью – 5,6 %, на конце боковой ветви, отходящей от главного ствола, – 3,8 %, в развилке ветвей – 3 %.

На высоте от 5 до 10 м зарегистрировано в развилке главного ствола 32,3 % гнезд, между главным стволом и боковой ветвью – 15,3 %, на конце боковой ветви, отходящей от главного ствола, – 8,5 %, в развилке ветвей – 6 %.

На высоте 10–15 м в развилке главного ствола отмечено 5,5 % гнезд, между главным стволом и боковой ветвью – 3 %, на конце боковой ветви, отходящей от главного ствола, – 1,7 %, в развилке ветвей – 0,8 % (рис. 6).

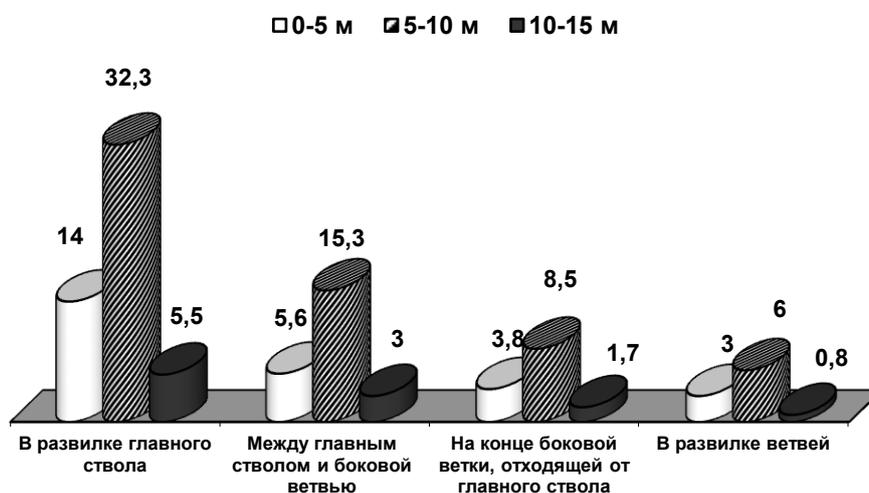


Рис. 6. Характер прикрепления гнезд дрозда-рябинника (в % от общего числа гнезд)

Морфометрические характеристики гнезд. У рябинников гнезда чаще всего образованы тремя слоями. Такая многослойность распространена у многих других воробьинообразных [25], [28].

Морфометрические параметры гнезд имеют достоверное различие ($p > 0,05$). Наибольший коэффициент вариации отмечен в высоте лотка – 35,8 %, наименьший – в высоте гнезда – 32,5 % (табл. 4).

Таблица 4

Морфометрические характеристики гнезд дрозда-рябинника (n=4)

Морфометрические параметры, мм	Lim	M + m	δ	CV, %	td ($p > 0,05$)
Диаметр гнезда	54,2–135,6	93,4±16,6	33,3	35,7	53
Диаметр лотка	60,1–140,2	97,1±16,5	32,9	33,9	52,4
Высота гнезда	61,2–138,5	97,6±15,8	31,7	32,5	50,4
Высота лотка	56,9–141,3	96,6±17,3	34,6	35,8	55

На строительство гнезд у рябинников в среднем уходит 4–5 дней [6], [12]. По нашим данным, гнезда рябинников в среднем имеют массу 205,3 г. Гнезда чашеобразной формы, в качестве строительного материала используются сухие стебли травы, которые цементируются засохшей землей. В Псковской области отмечалась полушаровидная форма, при строительстве использовались прошлогодние сухие стебельки и листья трав, которые скреплялись засохшей грязью [18], [28].

Величина кладки и ооморфологические показатели. Величина кладки – один из главных демографических показателей, от которого зависит дальнейшее благополучие вида [13], [15], [16]. Изменения величины кладки исследованы достаточно хорошо у многих видов птиц [2], [7].

У рябинника полная кладка состоит из 2–7 яиц [2], [23], [29]. Результаты наших исследований показали, что в полной кладке количество яиц дрозда-рябинника варьировало от 3 до 5 ($n=16$). Среднее количество яиц в кладке равно 4. Размер кладки зависит от пищевого спектра кормов [3]. Во время гнездового периода дроздам необходимо достаточное количество пищи для успешной откладки яиц. Рябинники кормятся в основном дождевыми червями, доступность которых резко снижается к началу июля [20], [21], [30]. Различий в плодовитости на исследуемых территориях не выявлено.

Период насиживания длится в среднем 15,6 суток ($n=7$). Процесс вылупления и вылет птенцов происходит дружно. Слетки покидают гнездо в возрасте 13–14 дней [22], [26]. Но при беспокойстве могут выскочить из него на 8–9 день еще в эмбриональном пуху. В этот период они наиболее уязвимы. Мы неоднократно наблюдали нападение серых ворон и кошек на нелетных птенцов. Рябинник в период гнездования во второй половине мая имеет высокую численность. В первой декаде июня численность значительно увеличивается за счет вылета птенцов.

Степень синантропизации. На территории университета и в парке «Дубки» дрозды-рябинники ведут себя в целом спокойно в присутствии человека. Будучи более привычными к фактору беспокойства с его стороны, рябинники на этих территориях чаще всего либо бесшумно взлетают, либо удаляются по земле при приближении к ним. В Тимирязевском парке дрозды при вспугивании чаще всего быстро взлетают с тревожными криками. Дистанция вспугивания у рябинника на территории университета и в парке «Дубки» составляет от 0,5 до 1,5 м. В Тимирязевском парке, где антропогенная нагрузка незначительна, нижний предел дистанции вспугивания – 1,5–3 м.

Осенью, особенно в конце октября – начале ноября, на территории Мичуринского сада стаи и скопления дроздов часто превышают 300–400 особей. Большие рыхлые стаи отмечались на яблонях между 9 и 11 учебными корпусами университета зимой 2007 и 2013 гг. Сотенные скопления держались здесь в конце зимы 2015 г.

Резюме. В связи с усилением антропогенного воздействия на окружающую среду дрозды-рябинники вынуждены проявлять большую пластичность в выборе мест для гнездования и материалов для строительства гнезд.

Более высокая плотность населения рябинников отмечена на застроенных территориях университета и в наиболее посещаемых частях парка «Дубки». Уменьшение дистанции вспугивания, очевидно, свидетельствует об активном процессе синантропизации этого вида.

Таким образом, успешное размножение рябинников в парках и зеленых насаждениях Москвы является показателем увеличения городской популяции птицы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемьев Ю. Т., Попов А. В.* Семейство дроздовые // Птицы Волжско-Камского края. – Ч. 2. – М., 1978. – С. 45–51.
2. *Болотников А. М., Шураков А. И., Шкарин В. С.* К экологии размножения дроздов в Предуралье // Сборник статей по орнитологии. – Пермь, 1973. – С. 29–34.
3. *Бровкина Е. Т.* Материалы по питанию и лесохозяйственному значению дроздов в Московской области // Труды третьей Прибалтийской орнитологической конференции. – Вильнюс, 1959. – С. 31–40.
4. *Бутьев В. Т.* Особенности гнездовой биологии дроздовых птиц рекреационной зоны г. Москвы // Животный мир Москвы и Подмосковья, охрана и рациональное использование. – М., 1988. – С. 88–93.
5. *Воронин А. А., Марголин В. А.* К биологии дроздов в гнездовой период // Ученые записки Пермского пединститута. – 1975. – № 146. – С. 109–112.
6. *Губин А. Г., Преображенская Е. С., Боголюбов А. С.* Экологические особенности дроздов рябинника (*Turdus pilaris*) и белобровика (*Turdus iliacus*) в местах совместного обитания // Современная орнитология. – М., 1990. – С. 172–173.
7. *Девятова Н. Л.* Парк как социокультурная форма // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2009. – № 42. – С. 76–79.
8. *Доппельмайр Г. Г.* Значение архитектоники деревьев и кустарников для гнездования птиц // Природа. – 1939. – № 12. – С. 44–51.
9. *Дорофеев А. М.* Изучение поведения дроздов в гнездовой период с помощью натуральных раздражителей // Животный мир Белорусского Поозерья / под ред. В. А. Радкевича. – Вып. 1. – Минск, 1970. – С. 80–89.
10. *Дроздов Н. Н.* Фауна и население птиц культурного ландшафта // Орнитология. – 1967. – Вып. 8. – С. 3–46.
11. *Евдокимов В. Д.* К экологии гнездования дроздов в Костромском разливе // Животный мир Костромской области. – 1971. – Вып. 17. – С. 34–37.
12. *Евдокимов В. Д.* О величине кладки и размерах яиц рябинника в разных биотопах // Гнездовая жизнь птиц. – Пермь, 1980. – С. 80–82.
13. *Ежова С. А.* Особенности размещения птичьих гнезд в лесу рекреационного назначения г. Москвы // Фауна Нечерноземья, ее охрана, воспроизведение и использование. – М., 2009. – С. 8–15.
14. *Елаев Э. Н.* О гнездовании рябинника *Turdus pilaris* в юго-западном Забайкалье // Русский орнитологический журнал. – 2012. – Т. 21, экспресс-выпуск 781. – С. 2–5.
15. *Кисленко Г. С.* О биологии рябинника в Красноярском крае // Новости орнитологии. – Алма-Ата, 1965. – С. 159–160.
16. *Клауснитцер Б.* Экология городской фауны. – М. : Мир, 1990. – 247 с.
17. *Климов С. М.* Экология и социальное поведение дрозда-рябинника в антропогенных ландшафтах // Экология. – 1988. – № 1. – С. 86–87.
18. *Костюшин В. А.* Изменение численности и видового состава птиц на участках с различным уровнем рекреационной нагрузки в спелом и средневозрастном дубовых лесах зеленой зоны г. Киева // Национальный экологический центр Украины. – 1986. – № 3. – С. 48–50.
19. *Левин А. С., Губин Б. Н.* Род дрозды // Биология птиц интразонального леса. – Алма-Ата, 1985. – С. 49–56.
20. *Лыков Е. Л., Авилова К. В., Беме И. Р.* Некоторые сравнительные аспекты синантропизации птиц семейства дроздовых (*Turdidae*) в г. Калининграде // Вестник Московского университета. Серия 16 : Биология. – 2009. – № 2. – С. 33–40.

21. *Нанкинов Д. Н.* О растянутости сроков размножения дрозда-рябинника в Ленинградской области // Вестник Ленинградского университета. Биология. – 1970. – Вып. 6, № 2. – С. 90–96.
22. *Паевский В. А.* О популяции рябинника *Turdus pilaris* в самом центре Санкт-Петербурга и о некоторых общих вопросах урбанизации птиц // Русский орнитологический журнал. – 2010. – Т. 19, экспресс-выпуск 542. – С. 27–31.
23. *Покровская И. В.* Анализ конструкции и плетений гнезд некоторых видов отряда воробьинообразных // Биология, питание, развитие и поведение птиц. – Л., 1976. – С. 22–48.
24. *Рязанов А. Г.* К вопросу об изменении экологии и поведения птиц в условиях большого города // Вид и его продуктивность в ареале : материалы 4 Всесоюзного совещания : ч. 11. – Свердловск, 1984. – С. 87–88.
25. *Самойлов Б. Л.* Фауна лесопаркового пояса г. Москвы // Научно-технический прогресс в проектировании и пути повышения эффективности лесохозяйственного производства и защитного лесоразведения в десятой пятилетке. – М., 1978. – С. 206–210.
26. *Теодоронский В. С., Боговая И. О.* Объекты ландшафтной архитектуры. – М. : Московский государственный университет леса, 2003. – 330 с.
27. *Урядова Л. П., Щеплыкина Л. С.* К экологии дроздовых птиц Псковской области // География и экология наземных животных Нечерноземья. – Владимир, 1981. – С. 84–92.
28. *Флинт В. Е., Тейхман А. Л.* Закономерности формирования орнитофауны городских лесопарков // Орнитология. – 1976. – № 12. – С. 10.
29. *Чаплыгина А. Б.* Материалы по биологии размножения дроздов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 1999. – Т. 104, вып. 8. – С. 227–257.
30. *Чаплыгина А. Б.* О гнездовой биологии дрозда-рябинника в условиях трансформированных ландшафтов долины р. Северский Донец // Птицы бассейна Северского Донца : материалы 2 конференции «Изучение и охрана птиц Бассейна Северского Донца». – Вып. 2. – Харьков, 1994. – С. 49–50.

UDC [598.288.5:591.52](470-25)

L. V. Malovichko¹, V. V. Litvinova², A. A. Vasilevskaya¹

SPATIAL STRUCTURE AND NESTING CHARACTERISTICS OF FIELDFARE IN THE NORTH OF MOSCOW

¹*Russian State Agrarian University – K. Timiryazev Moscow Agricultural Academy,
Moscow, Russia*

²*M. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

Abstract. The article presents the results of the study of the spatial structure and characteristics of the fieldfare in the North of Moscow (on the territory of the Russian State Agrarian University –

© Malovichko L. V., Litvinova V. V., Vasilevskaya A. A., 2017

Malovichko, Lyubov Vasilyevna – Doctor of Biology, Professor of the Department of Zoology, Russian State Agrarian University – K. Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: l-malovichko@yandex.ru

Litvinova, Valentina Vladimirovna – Laboratory Assistant, Scientific-Research Zoological Museum of M. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: valensi9@yandex.ru

Vasilevskaya, Aleksandra Alekseevna – Fourth-year Student, Faculty of Zootechnics, Russian State Agrarian University – K. Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: alexvas13b@yandex.ru

The article was contributed on November 29, 2016

K. Timiryazev Moscow Agricultural Academy, as well as in Park Dubki and Timiryazevsky Park). The authors state the higher population density of the fieldfare in built-up areas of the University and in the most crowded parts of Park Dubki than in Timiryazevsky Park which is much less crowded. The decreasing distance of scattering in the places exposed to anthropogenic pressure, of course, implies an active process of synanthropization of this species.

Keywords: *fieldfare, spatial distribution, nesting biology, Moscow parks.*

REFERENCES

1. *Artem'ev Ju. T., Popov A. V. Semejstvo drozdovye // Pticy Volzhsko-Kamskogo kraja. – Ch. 2. – M., 1978. – S. 45–51.*
2. *Bolotnikov A. M., Shurakov A. I., Shkarin V. S. K jekologii razmnozhenija drozdov v Predural'e // Sbornik statej po ornitologii. – Perm', 1973. – S. 29–34.*
3. *Brovkina E. T. Materialy po pitaniju i lesohozjajstvennomu znacheniju drozdov v Moskovskoj oblasti // Trudy tret'ej Pribaltijskoj ornitologičeskoj konferencii. – Vil'njus, 1959. – S. 31–40.*
4. *But'ev V. T. Osobennosti gnezdovoj biologii drozdovyh ptic rekreacionnoj zony g. Moskvy // Zhivotnyj mir Moskvy i Podmoskov'ja, ohrana i racional'noe ispol'zovanie. – M., 1988. – S. 88–93.*
5. *Voronin A. A., Margolin V. A. K biologii drozdov v gnezdovoj period // Učenyje zapiski Permskogo pedinstituta. – 1975. – № 146. – S. 109–112.*
6. *Gubin A. G., Preobrazhenskaja E. S., Bogoljubov A. S. Jekologičeskie osobennosti drozdov rjabinnika (*Turdus pilaris*) i belobrovika (*Turdus iliacus*) v mestah sovместnogo obitanija // Sovremennaja ornitologija. – M., 1990. – S. 172–173.*
7. *Devjatova N. L. Park kak sociokul'turnaja forma // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – № 42. – S. 76–79.*
8. *Doppel'mair G. G. Znachenie arhitektoniki derev'ev i kustarnikov dlja gnezdovanija ptic // Priroda. – 1939. – № 12. – S. 44–51.*
9. *Dorofeev A. M. Izučenie povedenija drozdov v gnezdovoj period s pomoshh'ju natural'nyh razdrzhitelej // Zhivotnyj mir Belorusskogo Poozer'ja / pod red. V. A. Radkevicha. – Vyp. 1. – Minsk, 1970. – S. 80–89.*
10. *Drozdov N. N. Fauna i naselenie ptic kul'turnogo landshafta // Ornitologija. – 1967. – Vyp. 8. – S. 3–46.*
11. *Evdokimov V. D. K jekologii gnezdovanija drozdov v Kostromskom razlive // Zhivotnyj mir Kostromskoj oblasti. – 1971. – Vyp. 17. – S. 34–37.*
12. *Evdokimov V. D. O velichine kladki i razmerah jaic rjabinnika v raznyh biotopah // Gnezdovaja zhizn' ptic. – Perm', 1980. – S. 80–82.*
13. *Ezhova S. A. Osobennosti razmeshhenija ptich'ih gnezd v lesu rekreacionnogo naznachenija g. Moskvy // Fauna Nechernozem'ja, ee ohrana, vosproizvedenie i ispol'zovanie. – M., 2009. – S. 8–15.*
14. *Elaev Je. N. O gnezdovanii rjabinnika *Turdus pilaris* v jugo-zapadnom Zabajkal'e // Russkij ornitologičeskij zhurnal. – 2012. – T. 21, jekspress-vypusk 781. – S. 2–5.*
15. *Kislenko G. S. O biologii rjabinnika v Krasnojarskom krae // Novosti ornitologii. – Alma-Ata, 1965. – S. 159–160.*
16. *Klausnitser B. Jekologija gorodskoj fauny. – M. : Mir, 1990. – 247 s.*
17. *Klimov S. M. Jekologija i social'noe povedenie drozda-rjabinnika v antropogennyh landshaftah // Jekologija. – 1988. – № 1. – S. 86–87.*
18. *Kostjushin V. A. Izmenenie chislenosti i vidovogo sostava ptic na uchastkah s različnym urovnem rekreacionnoj nagruzki v spelom i srednevozzrastnom dubovyh lesah zelenoj zony g. Kieva // Nacional'nyj jekologičeskij centr Ukrainy. – 1986. – № 3. – S. 48–50.*
19. *Levin A. S., Gubin B. N. Rod drozdy // Biologija ptic intrazonal'nogo lesa. – Alma-Ata, 1985. – S. 49–56.*
20. *Lykov E. L., Avilova K. V., Beme I. R. Nekotoryje sravnitel'nye aspekty sinantropizacii ptic semejstva drozdovyh (*Turdidae*) v g. Kaliningrade // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 16 : Biologija. – 2009. – № 2. – S. 33–40.*
21. *Nankinov D. N. O rastjanutosti srokov razmnozhenija drozda-rjabinnika v Leningradskoj oblasti // Vestnik Leningradskogo universiteta. Biologija. – 1970. – Vyp. 6, № 2. – S. 90–96.*
22. *Paevskij V. A. O populjacii rjabinnika *Turdus pilaris* v samom centre Sankt-Peterburga i o nekotoryh obshhijh voprosah urbanizacii ptic // Russkij ornitologičeskij zhurnal. – 2010. – T. 19, jekspress-vypusk 542. – S. 27–31.*

23. *Pokrovskaja I. V.* Analiz konstrukcii i pletenij gnezd nekotoryh vidov otrjada vorob'inoobraznyh // *Biologija, pitanie, razvitie i povedenie ptic*. – L., 1976. – S. 22–48.
24. *Rjazanov A. G.* K voprosu ob izmenenii jekologii i povedenija ptic v uslovijah bol'shogo goroda // *Vid i ego produktivnost' v areale : materialy 4 Vsesojuznogo soveshhanija* : ch. 11. – Sverdlovsk, 1984. – S. 87–88.
25. *Samojlov B. L.* Fauna lesoparkovogo pojasa g. Moskvy // *Nauchno-tehnicheskij progress v proektirovanii i puti povyshenija jeffektivnosti lesohozjajstvennogo proizvodstva i zashhitnogo lesorazvedenija v desjatoj pjatiletke*. – M., 1978. – S. 206–210.
26. *Teodoronskij V. S., Bogovaja I. O.* Ob"ekty landshaftnoj arhitektury. – M. : Moskovskij gosudarstvennyj universitet lesa, 2003. – 330 s.
27. *Urjadova L. P., Shheblykina L. S.* K jekologii drozdovych ptic Pskovskoj oblasti // *Geografija i jekologija nazemnyh zivotnyh Nechernozem'ja*. – Vladimir, 1981. – S. 84–92.
28. *Flint V. E., Tejhman A. L.* Zakonomernosti formirovanija ornitofauny gorodskih lesoparkov // *Ornitologija*. – 1976. – № 12. – S. 10.
29. *Chaplygina A. B.* Materialy po biologii razmnozhenija drozdov // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 1999. – T. 104, vyp. 8. – S. 227–257.
30. *Chaplygina A. B.* O gnezdovoj biologii drozda-rjabinnika v uslovijah transformirovannyh landshaftov doliny r. Severskij Donec // *Pticy bassejna Severskogo Donca : materialy 2 konferencii «Izuchenie i ohrana ptic Bassejna Severskogo Donca»*. – Vyp. 2. – Har'kov, 1994. – S. 49–50.

УДК 811.512.145'373.421:801.82"17"

М. З. Валиева

**ОСОБЕННОСТИ СИНОНИМИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ
ТЮРКО-ТАТАРСКОГО ПИСЬМЕННОГО ПАМЯТНИКА XVIII ВЕКА
«МАДЖМУГЫЛ-ХИКАЯТ»**

*Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова
Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия*

Аннотация. Работа посвящена исследованию языка тюрко-татарского письменного памятника XVIII в. «Маджмугыл-хикаят» (Сборник рассказов). В статье анализируются синонимические парадигмы данного произведения. На фактическом материале доказано, что в формировании тюрко-татарской синонимической парадигмы этой эпохи большую роль играли заимствования из арабского и персидского языков. На основе комплексного функционально-семантического описания синонимических единиц языка изучаемого памятника автор статьи попытался воссоздать историю развития тюрко-татарской синонимической парадигмы XVIII в.

Ключевые слова: *письменный памятник, старотатарский язык, литературный язык, лексика, понятие, синоним, лексико-семантический анализ.*

Актуальность исследуемой проблемы. Среди литературных источников XVIII в., оставивших яркий след в истории тюрко-татарской культуры и литературы, можно выделить «Маджмугыл-хикаят» (Сборник рассказов). Что касается истории его создания, содержания, сюжетной линии, то они достаточно полно представлены в трудах литературоведов [9, с. 419–427, 503–504]. Однако до сегодняшнего дня данный письменный памятник не был объектом научного исследования и анализа языковедов, что и определяет актуальность исследования его лексического, в том числе синонимического, своеобразия. Изучение синонимов и особенностей их употребления в письменном памятнике XVIII в. является важным не только потому, что мы таким образом раскрываем лексическое богатство произведения, а еще и потому, что выявление синонимов помогает понять процесс

© Валиева М. З., 2017

Валиева Милеуша Закиевна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела общей лингвистики Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия; e-mail: miliy21@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.12.2016

становления национального литературного языка. Старотатарский литературный язык в своей сущности является уникальным явлением, т. к. имеет смешанный характер [6, с. 88]. Это прежде всего отражается в лексическом составе произведения, особенно в той его части, где автор употребляет близкие по значению, но разноречные или разноязычные по происхождению слова. Поэтому в данной статье мы поставили задачу определения видов и особенностей использования лексических синонимов в «Маджмугыл-хикаят».

Материал и методика исследований. Материалом исследования является тюрко-татарский письменный источник XVIII в. «Маджмугыл-хикаят». Был проведен лексико-семантический и сравнительно-исторический анализ синонимических единиц.

Результаты исследований и их обсуждение. Развитие татарской литературы XVIII в. невозможно представить без переводных произведений того времени. Именно в этот период важное место начинают занимать произведения, пришедшие из литератур Востока, которые со временем стали восприниматься как собственное литературное достояние тюрко-татарского народа. Один из таких литературных памятников – «Маджмугыл-хикаят», являющийся типичным образцом татарской переводной прозы XVIII в.

«Маджмугыл-хикаят» – произведение довольно объемное. Данный сборник в 305 страниц состоит из двух глав, в первой главе 24 рассказа, во второй – 9. Первые страницы первой главы утеряны, неизвестно, как она называлась, вторая глава носит название «Маджмугыл-хикаят» (арабск. ‘сборник рассказов’: *māžmūg* – ‘сборник’, *xikāyāt* – ‘рассказы’) [11, с. 349, 656]. Именно под этим названием он вошел в историю.

В самом сборнике есть указание на то, что рассказы переведены с персидского языка. По мнению ученых, главы переведены разными лицами, что отразилось на их языковых и стилевых особенностях [3, с. 414]. Переписчиком книги является выходец из города Казани по имени Мухаммадрахим, живший в Тобольске среди барабинских татар. Известно, что, возвращаясь в родные места, он привез с собой и «Маджмугыл-хикаят». Книга, обладающая высокой литературно-эстетической ценностью, нашла здесь своего читателя и получила в народе широкое распространение. Это способствовало, в свою очередь, постепенному пополнению его различными байтами [3, с. 416].

Особого внимания заслуживает лексика данного письменного памятника. С одной стороны, она богата арабо-персидскими заимствованиями, с другой стороны, в памятнике нашла отражение неповторимость старотатарского языка. Также следует отметить, что на культуру, язык, в том числе и на лексическое богатство языка произведения, на доминирование в нем тех или иных языковых средств, на использование автором заимствований оказала влияние общественно-политическая ситуация того времени [8, с. 65].

Татарская литература XVIII в. по своей сути является уникальным явлением. Доказательством тому является лексический состав произведения, богатство использованных автором синонимов. По мнению некоторых ученых, синонимами могут быть лишь взаимозаменяемые слова, т. е. дублиеты [11, с. 24], [12]. В языкознании такие синонимы называются абсолютными. Но, как видно из письменных источников, одно из двух слов синонимической пары со временем выходит из оборота. В языке находят большее применение синонимические пары, несколько отличающиеся смысловыми оттенками. В отличие от абсолютных синонимов, они обладают возможностью более полного отражения в предложении различных смысловых оттенков [1, с. 265–319], [2, с. 24–28]. В данном письменном памятнике, что характерно и для литературных произведений той эпохи, основное место занимают арабо-персидские слова. Исходя из этого, синонимические единицы «Маджмугыл-хикаят» мы поделили на три группы:

1. Синонимы, компоненты которых являются тюркскими. Синонимические пары, входящие в эту группу, встречаются в письменных памятниках сравнительно редко. Как было отмечено учеными, старотатарский литературный язык был насыщен арабо-персидскими заимствованиями [10, с. 11–17]. В связи с этим среди синонимических пар, нашедших отражение в письменных памятниках, они составляют большинство. В то же время встречаются и тюрко-татарские синонимические пары. Правда, в большинстве подобных синонимов некоторые лексические единицы синонимических пар в современном литературном языке либо полностью вышли из оборота, либо поменяли свою семантику. Например, в синонимической паре *keşe/kemsä* лексема *keşe* ‘человек’ в современном литературном языке используется широко, а слово *kemsä* ‘неизвестный человек, кто-то’ в том же значении мы уже не встретим. Но в древних и средневековых памятниках это слово активно используется [4, с. 163], [7], например: *Hiç keşe alarny kürmäde* [5, с. 506] ‘Ни один человек их не увидел’; *Biş jöz kemsäne žibärde* [5, с. 507] ‘Послал пятьсот человек’.

Синонимические пары *dijü/däšü* в «Маджмугыл-хикаят» используются в значении ‘говорить, рассказывать’: *Hiç närsä dimädi vä näčä loqmä täğamdin qyz berlän jijdi* [5, с. 516] ‘Ни слова не сказал, скудной едой поделился с девушкой’; *Qyz däšti: «Säniñ andanä eşiñ bar?»* [5, с. 517] ‘Девушка сказала: «Какое твое дело?»’.

Из синонимической пары *bagu/karau* ‘видеть, смотреть’ в современном татарском языке слово *bagu* почти не используется. Но в письменных памятниках XVIII в. оно встречается даже чаще, чем лексема *күрү* ‘видеть, смотреть’: *Şahzadä jözekkä bağty vä any tanydy* [5, с. 518] ‘Шахзаде взглянул на перстень и узнал его’; *Şahzadä manzarağa bağty vä anda üz urynyn kürde* [5, с. 521] ‘Шахзаде взглянул на эту картину и увидел там свое место’.

Синонимы *karendäš/yrug* ‘родственник’ в письменных памятниках используются в значении ‘родственники, соплеменники’: *Ata-analary, karendäš vä yruğlary täfäkkerdä uldy-lar* [5, с. 515] ‘Родители, родственники и соплеменники задумались’.

Синонимы *ğul/äl* выражают понятие ‘рука’. Лексема *äl* ‘рука’, считающаяся в современном татарском языке огузским вариантом, сегодня не используется, не сохранилась она даже в диалектах. В письменном памятнике XVIII в. указанные синонимы используются параллельно: *Uğlyny qulyjğa alyb, übeb, jänä päri ğusyjğa birde* [5, с. 507] ‘Взяв на руки, поцеловал своего сына и отдал его обратно девушке-пэри’; *Sin uğlyny älemnän alyb, utqa taşladyñ* [5, с. 509] ‘Ты выхватил у меня из рук моего сына и бросил в огонь’.

2. Синонимы, компоненты которых являются разноязычными, т. е. они дополнены арабо-персидскими заимствованиями. Это довольно распространенный способ применения синонимов в старотатарском литературном языке, например: синонимы *žefet/xatyn* использованы в значении ‘законная, замужняя жена’: *Bälkyjs ğaqyjbät Söläyman piğambärneñ žefete buldy* [5, с. 512] ‘Балкис вышла замуж за пророка Сулеймана’; *Ir üz xatynyn tanydy vä xatyny beldi: üz ire torur* [5, с. 520] ‘Мужчина увидел свою жену, и жена узнала: перед ней стоял ее муж’.

Синонимы *xahär / qyz tuğan* в письменном источнике встречаются в значении ‘сестра, родственница’: *Männeñ ber xahärem bar, ğälämdä andjin čämilä juk* [5, с. 506] ‘У меня есть одна родственница, такой красивой девушки на всей земле нет’; *Näsry ğajärgä keşe žibärdelär ket, qyz tuğanymnyñ gönahy nä torur* [5, с. 515] ‘К мужу послали человека, чтоб узнать, в чем грешна наша родственница’. Лексема *xahär* ‘родственница’, заимствованная из персидского языка, в современном татарском языке не используется.

Синонимы *säüdägär/satiğčy* выражают понятие ‘продавец, торговец’. Персидское слово *säüdägär* ‘купец, продавец’ и сейчас активно употребляется в современном татарском языке. Тюрко-татарская лексема *satiğčy* ‘продавец’, претерпев фонетические изменения,

встречается сегодня в форме *satučy* ‘продавец’. В письменном памятнике они использованы как синонимы. Например, при описании одного и того же человека автор называет его и *säüdägär*, и *satığčy* ‘купец, продавец’: *Ata-anasy satığčy mäshür, mäğrürif keşelär irde* [5, с. 515] ‘Его родители – продавцы, известные, уважаемые люди’; *Säüdägär rasyj bulyb, kysyn padişah zadä birer buldy* [5, с. 515] ‘Торговец согласился отдать дочь замуж за падишахазаде’.

Синонимы *saxra/japan* встречаются в значении ‘степь, поле’. В современном татарском языке лексема *saxra* ‘степь’ еще встречается, а *japan* ‘степь, поле’ не используется, но сохранилась в диалектах в значении ‘степь, поле’, в письменном памятнике служит синонимом слова *saxra* ‘степь, поле’: *Ber kön padişahzadä saxra qyldy* [5, с. 505] ‘Однажды падишахазаде вышел прогуляться в степь’; *Alar ber žirgä žittelär, padişahzadä ğomere eçendä andağ xup vä jaxšy saxra vä japan kurmeşe juk ide* [5, с. 506] ‘Вышли они на одно место, более красивой степи, поля и луга падишахазаде за свою жизнь не видел’.

Синонимическая пара *su/ab* встречается в значении ‘вода’: *Ul mäşeklärgä sular tul-tyryb, doşmanığa rübrü jörede* [5, с. 508] ‘Он запасся водой, пошел на врага’. *Vä şahzadäneñ berek vä ğoluf ab vä šy äda bulyb, hiç närsäse qalmady* [5, с. 508] ‘У Шахазаде закончилась еда и вода, не осталось ничего’. В современном татарском литературном языке персидское заимствование *ab* совсем не используется, не сохранилось оно и в диалектах. Однако оно достаточно часто встречалось в письменных памятниках Казанского ханства [4, с. 131].

Синонимы *uğyl/färzänd* в письменном памятнике употребляются в значении ‘сын, мальчик, юноша’: *Uğlyny ğulyjğa alyb, übeb, jänä päriqyzyğa birde* [5, с. 507] ‘Взяв сына на руки, поцеловав, отдал обратно девушке’; *Şahzadäneñ Färzädegä bisiyär mäxäbbate vä šäfkate baryndin moztarabel-xälvä ränžü pärxatyr buldy* [5, с. 507] ‘Шахазаде очень любил и дорожил своим сыном, поэтому он был сильно обижен и страдал из-за этого события’. В современном литературном языке лексема *färzänd* ‘сын’ не используется, а слово *uğyl* ‘сын’ в современном татарском языке трансформировалось в фонетический вариант *ul* ‘сын’.

3. Синонимы, компоненты которых являются арабо-персидскими заимствованиями. Синонимическая пара *žihan/dönja* ‘вселенная/мир’ активно используется как в письменных памятниках XVIII в., так и в современном татарском литературном языке: *Vä žihan malydin kuñelem tuq torur* [5, с. 506] ‘Не завидую богатству вселенной’; *Ul üzenin öjgä alyb bardy, qyzny dönjada här nizinnät vä šäükät tämäm berlä törde* [5, с. 519] ‘Он привел ее домой, передел во все прекрасное, что есть в мире’.

Заимствованные из арабского языка лексемы *qodrät/kuät* ‘мощь/сила’ в письменных источниках выражают абстрактное понятие. Они и сегодня находятся в активном обороте: *Vä jänä niqylyrğa qodrättn žitär* [1, с. 506] ‘На что еще у тебя хватит сил?’; *Vä däxinigä kuäteñ žitär?* [1, с. 506] ‘На что еще хватит мощи?’.

В синонимической паре *xäjät/zindäğanlyq* ‘жизнь, бытие’ первое слово – заимствование из арабского языка, второе – из персидского. В современном татарском языке слово *xäjät* ‘жизнь’ еще встречается, *zindäğanlyq* ‘жизнь, бытие’ выпало из оборота. В источнике XVIII в. они использовались как абсолютные синонимы: *Vä kara jylannuñ qulyndin xälas kylduñ vä säbäbe xäjätäm sän bulduñ* [1, с. 505] ‘Ты спас меня от черной змеи, сохранил мне жизнь’; *Män qurqarmyn, sän anuñ ğatät vä ujunča zindäğanlyq qyla almassuñ* [1, с. 506] ‘Я боюсь, ты не сможешь жить по его правилам и желаниям’.

Синонимы *žämilä/ziba* означают ‘красивая’ и используются, как правило, применительно к девушке: *Tämam ğälämdä andyjyn žämilä juk torur* [1, с. 506] ‘В мире нет другой такой красавицы’; *Bu päri qyzynuñ xösen vä žämalynuñ lätafätidin tämam xatynnaryn vä känizäklären onytty, çön bu näuğy žiba juk irde* [1, с. 507] ‘Из-за привлекательности и красоты

этой девушки-пэри он совсем забыл про других жен и наложниц, поскольку другой такой красивой девушки не было'. В современном языке лексема *ziba* 'красивая' не используется, а слово *Āmilä* 'Джамиля' в современном татарском языке сохранилось как антропоним.

Синонимы *namdar/mähšür* в письменных памятниках XVII–XVIII вв. встречаются в значении 'великий, именитый, славный, известный'. Лексема *namdar*, заимствованная из персидского языка, стала архаизмом, в современном татарском языке встречается лишь слово *mähšür* 'известный', а в письменных памятниках XVIII в. они использовались как абсолютные синонимы: *Ul ževanmärd äjde: i namdar, quryqma vä moztarab bulma, män päri torurmyn* [1, с. 505] 'Этот юноша сказал: «О Шахзаде, о именитейший, не бойтесь и не волнуйтесь, я – джин»'; *Pärlärneñ mähšüre – möselman päri torurmyn* [1, с. 505] 'Я – самый великий, самый главный джин – джин-мусульманин'.

Синонимические пары последнего типа особенно часто встречаются среди имен существительных с абстрактным смыслом, прилагательных и глаголов.

Резюме. Можно сказать, что в развитии тюрко-татарской синонимической парадигмы XVIII в. наряду с общетюркскими словами принимали активное участие и арабо-персидские заимствования. Это особенно видно на примере разноязычных синонимов, т. е. тюрко-татарские синонимические ряды обогатились многочисленными арабо-персидскими заимствованиями, проникшими и утвердившимися в языке поволжских тюрков после принятия ислама в 922 г. Сопоставительное исследование тюрко-татарской синонимии с данными современного татарского языка показало сходство лексического материала произведения «Маджмугыл-хикаят» и лексики современного татарского языка. Как видно из фактического материала, синонимические пары тюрко-татарского языка, дополненные арабо-персидскими заимствованиями, имели широкое употребление. Немалое их количество сегодня известно лишь как архаизмы. Это говорит о том, что автор памятника хорошо владел родным языком, был знаком с арабским и персидским языками. С помощью синонимов автор умело передает нюансы человеческих чувств, мысли, душевные переживания, он придает большое значение образной силе, красочности, богатым возможностям тюрко-татарского языка.

В целом синонимы, использованные в «Маджмугыл-хикаят», не только являются выразительными средствами, но и показывают тенденции развития татарского литературного языка, его лексическое богатство и семантические возможности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бәширова И. Б.* Татар әдәби теле. Семасиология. – Казан : ИЯЛИ, 2010. – 532 б.
2. *Бәширова И. Б.* Хәзерге татар әдәби теле. Семасиология : татар лексикасында системалы бәйләнеш-мөнәсәбәтләр. – Казан : ИЯЛИ, 2006. – 192 б.
3. *Исмәгыйлев Н. Ф.* Мәжмугыл-хикәят // Татар әдәбияты тарихы. – Казан : Тат. кит. нәшр., 2014. – Б. 414–421.
4. *Кадирова Э. Х.* Поэмы Мухамедьяра «Тухва и мардан» и «Нур-и содур»: лексика. – Казань : Фикер, 2001. – 230 с.
5. *Мәжмугыл-хикәят* // Борынгы татар әдәбияты. – Казан : Тат. кит. нәшр., 1963. – Б. 503–526.
6. *Наджип Э. Н.* О средневековых литературных традициях и смешанных письменных тюркских языках // Советская тюркология. – 1970. – № 1. – С. 87–92.
7. *Нуриева Ф. Ш.* Лексические варианты «Надж ал-фарadis» // Исследования по лексике и грамматике татарского языка. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1986. – С. 127–132.
8. *Павлова И. Ю.* Этническая история как фактор взаимовлияния культур тюркоязычных народов Татарстана // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 2(82). – С. 63–68.
9. *Татар әдәбияты тарихы* : алты томда. 1 т. – Казан : Тат. кит. нәшр., 1984. – 568 с.
10. *Хаков В. Х.* К вопросу семантико-стилистических особенностей многозначных слов и омонимов // Исследования по татарскому языку. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1977. – С. 3–19.

11. Хамзин К. З., Махмутов М. И., Сайфуллин Г. Ш. Арабско-татарско-русский словарь заимствований. – Казань : Тат. кн. изд-во, 1965. – 853 с.

12. Ханбикова Ш. С. Татар телендә синонимия һәм сүзлекләр. – Казан : Тат. кит. нәшр., 1980. – 208 б.

UDC 811.512.145'373.421:801.82"17"

M. Z. Valieva

**FEATURES OF THE SYNONYMIC PARADIGM
OF THE TURKO-TATAR WRITTEN MONUMENT OF THE 18th CENTURY
«MADZHMUGYL-HIKAYAT»**

*G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art,
Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia*

Abstract. This work is devoted to the research of the language of the Turko-Tatar poem of 18th century «Madzhmugyl-hikayat». The article analyses the synonymic paradigm of the poem. It is proved that in the formation of the Turko-Tatar synonymic paradigm of that era the borrowings from the Arab and Persian languages played a great role. The author of this article tried to restore a part of the history of the development of the Turko-Tatar synonymous paradigm in the 18th century, basing on the comprehensive functional-semantic description of the synonymous language units of the monument.

Keywords: *written monument, old Tatar language, literary language, lexis, concept, synonym, lexical-semantic analysis.*

REFERENCES

1. Bəshirova I. B. Tatar ədəbi tele. Semasiologiya. – Kazan : IJaLI, 2010. – 532 b.
2. Bəshirova I. B. Həzerge tatar ədəbi tele. Semasiologiya : tatar leksikasynda sistemaly bəjlənesh-mənəşəbətler. – Kazan : IJaLI, 2006. – 192 b.
3. Isməgyjev N. F. Məjmugyl-hikəjat // Tatar ədəbijaty tarixy. – Kazan : Tat. kit. nəshr., 2014. – B. 414–421.
4. Kadirova Je. H. Pojemy Muhamed'jara «Tuhva-i mardan» i «Nur-i sodur»: leksika. – Kazan' : Fiker, 2001. – 230 s.
5. Məxmugyl-hikəjat // Boryngy tatar ədəbijaty. – Kazan : Tat. kit. nəshr., 1963. – B. 503–526.
6. Nadzhip Je. N. O srednevekovyh literaturnyh tradicijah i smeshannyh pis'mennyh tjurkskih jazykah // Sovetskaja tjurkologija. – 1970. – № 1. – S. 87–92.
7. Nurieva F. Sh. Leksicheskie varianty «Nahdz al-faradis» // Issledovaniya po leksike i grammatike tatarskogo jazyka. – Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 1986. – S. 127–132.
8. Pavlova I. Ju. Jetnicheskaja istorija kak faktor vzaimovlijaniya kul'tur tjurkojazychnyh narodov Tatarstana // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2014. – № 2(82). – S. 63–68.
9. Tatar ədəbijaty tarixy : alty tomda. 1 t. – Kazan : Tat. kit. nəshr., 1984. – 568 s.
10. Hakov V. H. K voprosu semantiko-stilisticheskix osobennostej mnogoznachnyh slov i omonimov // Issledovaniya po tatarskomu jazyku. – Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 1977. – S. 3–19.
11. Hamzin K. Z., Mahmutov M. I., Sajfullin G. Sh. Arabsko-tatarsko-russkij slovar' zaimstvovaniy. – Kazan' : Tat. kn. izd-vo, 1965. – 853 s.
12. Hanbikova Sh. S. Tatar telendə sinonimija həm syzleklər. – Kazan : Tat. kit. nəshr., 1980. – 208 b.

© Valieva M. Z., 2017

Valieva, Mileusha Zakievna – Candidate of Philology, Senior Researcher of the Department of General Linguistics, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia; e-mail: miliy21@mail.ru

The article was contributed on December 14, 2016

**ГРАММАТИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ РУССКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ
В СРЕДНЕМ ДИАЛЕКТЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА
(РОД ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ)**

*Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, Россия*

Аннотация. В настоящей работе описывается один из аспектов грамматического освоения русских заимствований в среднем диалекте татарского языка – изменение родовых окончаний имен существительных. Были исследованы лексические единицы, зафиксированные в диалектологических словарях татарского языка, а также лексический материал, собранный в ходе полевых экспедиций. Исследование показало, что русские имена существительные заимствуются преимущественно без морфологических изменений и подвергаются фонетическим преобразованиям, подавляющее большинство из них заимствуется в средний диалект вместе с флексией, что объясняется отличием качества конструктивных элементов, составляющих слово, в русском и татарском языках.

Ключевые слова: татарский язык, русский язык, языковые контакты, русские заимствования, средний диалект татарского языка, грамматическое освоение.

Актуальность исследуемой проблемы. Заимствования в словарном составе татарского языка изучены на достаточно высоком уровне. Предметом исследований были заимствования из арабского, персидского, финно-угорских и индоевропейских языков, в том числе из русского. Русизмы, одна из самых многочисленных групп заимствований в татарской лексике, получили монографическое описание лишь на материале литературного языка, а на уровне диалектов практически не изучены [5, с. 208]. С этой точки зрения проведенное нами исследование имеет актуальность в углублении существующей системы знаний о грамматическом освоении русских заимствований на материале татарских народных говоров среднего диалекта. Важно не только изучить источники, выяснить время и причины заимствования слов, но и то, как они адаптировались в заимствующем языке, как подчинились его грамматическому строю и фонетическим нормам, как изменили свое значение.

Материал и методика исследований. Автором настоящей работы был проведен теоретический анализ научной литературы по теме исследования, изучен лексический материал (более 1400 лексических единиц), полученный методом сплошной выборки из диалектологических словарей татарского языка и собранный автором во время полевых экспедиций.

© Гайфуллина Д. А., 2017

Гайфуллина Динара Агзамовна – ассистент кафедры татарской и чувашской филологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: gajfullina_dinara@mail.ru

Статья поступила в редакцию 31.10.2016

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта СФ БашГУ (проект № В16-21)

Результаты исследований и их обсуждение. Слово, заимствованное из одного языка в другой, редко усваивается в том виде, в каком оно существовало в языке-источнике. Заимствованные лексические единицы переоформляются, приспосабливаются к фонетическим, графическим, грамматическим и семантическим законам и правилам языка-реципиента. Зачастую заимствования претерпевают настолько серьезные изменения, что их иноязычное происхождение определяется лишь с помощью этимологического анализа, ср., например: *көнжәлә* < *кудель* [2, с. 117], *күчтәнәч* < *гостинец* [2, с. 131]. Возможны изменения лексического значения слова. Например, слово *металл* ‘химически простое вещество (а также сплав), обладающее особым блеском, ковкостью, хорошей теплопроводностью и электропроводностью’ [6, с. 445] перешло в лаишевский говор среднего диалекта как *мәтәлә* ‘плошка, мисочка’ [11, с. 475]; слово *опара* ‘заправленное дрожжами и забродившее жидкое тесто’ [6, с. 578] перешло в параньгинский говор как *апара* ‘жидкая грязь’ [10, с. 29].

Одним из основных моментов адаптации заимствований является их грамматическое освоение, подчинение правилам грамматики заимствующего языка. В результате этого процесса возможны, например, переосмысление грамматического значения числа имен существительных, изменение словообразовательной структуры глаголов, лексикализация – превращение сочетания слов в одно слово [7, с. 105]: *глазеть* > *гәзитләү* (*гәзит*- + -лә- + -ү), *мятные капли* > *мәпләкәплә* и др.

Наибольшим изменением при заимствовании наряду с лексикализацией считается полное грамматическое переосмысление слова, когда оно в языке-источнике принадлежит к одной части речи, а в заимствующем языке – к другой [9, с. 102]. Например, русское существительное *болото* ‘топкое место со стоячей водой’ [6, с. 67] заимствовано в тарханский говор среднего диалекта как прилагательное: *булата* ‘грязный’ [10, с. 60]. Таким образом, заимствованные слова включаются в морфологическую систему заимствующего языка.

Важным фактором, обуславливающим соответствие или несоответствие грамматической характеристики заимствованных слов с их исходным оформлением, Э. М. Ахунзянов называет степень генетического родства или типологического сходства взаимодействующих языков [1, с. 261]. Русский и татарский языки принадлежат к разным типологическим группам: флективной и агглютинативной. Во «Введении в языкознание» Ю. С. Маслова описаны основные различия, характерные для этих двух групп [4, с. 235]. В первую очередь автор указывает на совмещенность во флективных языках в одном формообразовательном аффиксе нескольких принадлежащих различным грамматическим категориям значений. В агглютинативных языках, напротив, каждый аффикс имеет одно грамматическое значение и присоединяется к неизменяемому корню или же основе. Р. А. Сабиров в своем пособии по изучению татарского языка приводит примеры такого присоединения и отмечает, что «одно слово может образовывать целое высказывание», например, *китаплардагыларныкы* – ‘принадлежащий тем, что в книгах’ [8, с. 11–12]. Имеется ряд грамматических категорий и формальных выражений, которые присутствуют в одном и отсутствуют в другом языке.

Наиболее характерным морфологическим признаком русских имен существительных является грамматическая категория рода, проявляющаяся в их способности сочетаться с определенными для каждого родового класса формами согласуемых слов (*летний день, летняя пора, летнее утро*). В современном русском языке три грамматических рода – мужской, женский и средний. Выделяют также существительные общего рода (*невежда, соня*). Существительные, употребляющиеся только во множественном числе (*ножницы, дрожжи, сливки*), не распределяются по родам. Для каждого рода характерна система формальных признаков – флексия единственного числа, и за каждым родом закреплена определенная система флексий.

В татарском языке категория рода как грамматическая категория отсутствует. Р. С. Газизов в «Сопоставительной грамматике татарского и русского языков» приводит способы различения людей и некоторых животных по их естественному полу [3, с. 38–39]. В татарском языке, как и в русском, принадлежность к мужскому или женскому полу может быть выражена лексически: *эти* ‘папа’ – *эни* ‘мама’. Для наименования самцов или самок некоторых животных и птиц существуют отдельные слова: *этэч* ‘петух’ – *тавык* ‘курица’. Названия животных и птиц могут употребляться со словами *ата* ‘самец’, *ана* ‘самка’: *ата каз* ‘гусак’ – *ана каз* ‘гусыня’.

Рассмотрим подробнее русские заимствованные имена существительные с разной родовой принадлежностью и попытаемся выявить закономерности в изменениях этих слов при переходе в говоры среднего диалекта.

Имена существительные мужского рода. Имена существительные с нулевым окончанием заимствуются без морфологических изменений, но претерпевают ряд фонетических преобразований: *бальзам* > *бэлсэн*; *бриллиантин* > *берлэнтин*; *валун* > *балун*; *венец* > *бинис*; *водоём* > *бадайым*; *годок* > *гадук*; *молоток* > *малатук*; *овин* > *эвен*; *отросток* > *атрус*, *атырус*; *пай* > *бай*; *паром* > *борам*; *потолок* > *буталак*; *совок* > *субук*; *фартук* > *фартык*; *ход* > *хут*; *цеп* > *чэп* и т. п.

В заимствованиях со стечением согласных на конце наблюдается надставка гласного, обычно соответствующего по закону гармонии: *горб* > *гурба*, *терн* > *дурна*, *куст* > *куста*, *кови* > *кәүшә*. В некоторых случаях один из согласных выпадает, например: *переезд* > *пирәйез*, *пласт* > *пылас*, *уезд* > *үйәз*.

Надставка гласного наблюдается и в ряде других слов, не имеющих стечения согласных на конце: *валенки* > *бәлуңки*, *подарок* > *падарка*, *поросенок* > *пурчинкы*. Объясняется это тем, что безударный гласный последнего слога сильно редуцируется, вследствие чего слог воспринимается как стечение двух согласных. Однако в слове *передок* гласный последнего слога является ударным, но в парньгинском говоре среднего диалекта употребляется как *пириткә*, то есть с добавлением гласного на конце.

Имена существительные мужского рода, оканчивающиеся на мягкий согласный, при заимствовании в средний диалект претерпевают лишь фонетические изменения – отверждение согласных: *артель* > *эртил*; *грань* > *гыран*; *лекарь* > *ликер*; *тополь* > *дупил*, *дупыйл*; *пузырь* > *пузир*, *пузырь*, *пузыр*; *селезень* > *силәзән*.

Имя существительное мужского рода с окончанием *-а* *батька* усвоено без морфологических изменений: *бат'кә*, *байтка*. Слово *папа* изменило свой звуковой облик и употребляется в форме *папау*.

Разносклоняемое существительное *путь* в говорах среднего диалекта имеет два варианта употребления: *пут* и *пут'*.

Имена существительные женского рода. В заимствованиях женского рода с ударным окончанием *-а(-я)* русское ударение сохраняется, например: *борозда* > *буразна*, *мурья* > *моржа*, *ступня* > *ыступна*.

Безударное окончание существительных женского рода теряется при переходе в средний диалект: *гиря* > *гер*, *долгуша* > *далгуш*, *мотыга* > *матук*, *обжора* > *убжур*, *попона* > *папун*, *яма* > *йам*.

Имена существительные с безударным окончанием, которому предшествует стечение согласных, сохраняют свое окончание, однако видоизменяются фонетически: *белянка* > *биләңкә*, *вешка* > *бәйелке*, *горчица* > *гәрчисә*, *околица* > *акулча*, *лавка* > *әләүкә*, *лента* > *линте*, *майка* > *майкы*, *цепочка* > *чипушка*, *яшма* > *йәшмә*.

В именах существительных женского рода, оканчивающихся на мягкий согласный, происходит отверждение согласных, например: *вуаль* > *убал*, *озимь* > *ужым*, *печать* > *пичат*, *плетень* > *плэтэн*, *сеть* > *чит*, *цепь* > *чип*.

Имена существительные среднего рода. Большинство заимствований среднего рода с ударным окончанием сохраняют его в измененном виде: *ведро* > *бидыра*; *зерно* > *журна*; *кольцо* > *кулса*, *кулчу*. Однако некоторые такие существительные теряют свое окончание, например: *колесо* > *кал'ус*; *помело* > *пумал*, *пумил*.

Существительные среднего рода с безударным окончанием переходят в средний диалект как вместе с окончанием, например: *блюдо* > *баллуда*, *болото* > *булата*, *корыто* > *калитэ*, так и без него: *одеяло* > *надийэл*, *подполье* > *путпыл*, *сушило* > *сушил*.

Существительные *племя* и *семя*, относящиеся к разносклоняемым, проникли в говоры среднего диалекта, сохранив свое окончание: *племя* > *пеламэ*; *семя* > *чима*, *чимэ*.

Имена существительные общего рода. В диалектологических словарях татарского языка зафиксированы три существительных, которые могут называть лица как мужского, так и женского пола. Слова *брюзга* и *тупица* заимствуются вместе с флексией: *брэзгэ*, *тупича*. Существительное *обжора* при заимствовании теряет окончание – *абажур*.

Как упоминалось, в русском языке существует ряд слов, употребляющихся только в форме множественного числа и не имеющих рода. При заимствовании такие существительные ведут себя по-разному: одни сохраняют свое окончание, например, *щи* > *эшти*; другие сохраняют его в измененном виде, например: *дрог* > *друга*, *дрожжи* > *дружжа*, *щипцы* > *шетши*; третьи заимствуются без окончания: *дрожжи* > *дураж*, *щипцы* > *чепеш*, *штыпи*. Как видно из примеров, одно и то же слово может быть заимствовано в разных фонетических вариантах.

Таким образом, большинство русских заимствованных существительных не подвергаются морфологическим изменениям. Слова переходят в средний диалект в качестве одной неразложимой единицы, сохранив свою флексию, например: *борозда* > *буразна*, *бадьа* > *бадыя*, *околица* > *акулча*, *опара* > *апара*, *повозка* > *павыска*. Во многих случаях флексия заимствуется в измененном виде: *деревня* > *диривна*, *дворище* > *ыдбурича*, *кормысло* > *кырамыйсла*, *тяпка* > *тэпке*, однако целостность слова сохраняется. Объясняется это тем, что русский и татарский языки отличаются по качеству конструктивных элементов, составляющих слово.

В татарском языке, как и в русском, обязательной частью слова является корень, выражающий понятие. В русском языке корень слова в большинстве случаев не имеет значения самостоятельного слова, например, корень *-де-* в слове *одеть*. Исключение составляют слова типа *лес*, *дар*, *сын*, то есть слова с нулевым окончанием. Русское слово, как правило, состоит из корня и другой морфемы, оформляющей слово, например, в слове *река* морфема *рек-* – корневая, морфема *-а* оформляет данное слово как имя существительное женского рода единственного числа именительного падежа.

В татарском языке корневая морфема может употребляться как самостоятельное слово, например: *тиен* (существительное), *киң* (прилагательное), *бас* (глагол). Словообразовательный аффикс присоединяется уже к готовому слову, и без него слово не теряет своей самостоятельности: *өй-нең*, *өй-гә*, *өй-не*, *өй-дән*, *өй-дә*. Если исключить аффиксы, останется самостоятельное слово *өй* 'дом'. Это свидетельствует о том, что в татарском языке нет флексии в том смысле, в каком она понимается в русском языке, а есть только словоизменяющие аффиксы. В этом проявляется сходство татарских слов с русскими словами с нулевым окончанием.

Целостность русских заимствований сохраняется не во всех случаях. Нередко существительные переходят в татарский язык без флексии: *ограда* > *агарат*, *заслонка* > *заслун*, *перемена* > *пирәмән*, *подмога* > *падбуг*, *долгуша* > *далгуш* и др. Как видно из примеров, флексия отсекается, но сохраняются корень слова, префиксы (*о-*, *за-*, *пере-*, *под-*) и суффикс (*-уш-*). Зафиксированы случаи, когда заимствованное слово употребляется в говорах среднего диалекта в форме, совпадающей с корневой морфемой слова в русском языке: *гиря* > *гер*, *дыня* > *дын*, *забота* > *завыт*, *колесо* > *кал'ус*, *попона* 'покрывало для лошадей и других домашних животных' > *пупан*, *яма* > *жам*. Эти немногочисленные примеры являются скорее исключением, нежели правилом.

Резюме. Анализ изменений в категории рода русских заимствований показал, что преобладающее большинство этих слов не подвергается морфологическим преобразованиям. Так, имена существительные мужского рода с нулевым окончанием заимствуются в говоры среднего диалекта без морфологических изменений. Сохраняются ударное окончание и безударное окончание при наличии стечения согласных у существительных женского рода. Заимствуется вместе с флексией часть существительных среднего и общего рода, а также существительные, употребляющиеся только в форме множественного числа.

Часть русских слов заимствуется без флексии. Так, при переходе в говоры среднего диалекта отсекается безударное окончание у многих русских существительных женского рода, ударное и безударное окончание существительных среднего рода.

Все заимствования подвергаются фонетическим преобразованиям: изменяются сохранившиеся при переходе флексии, у существительных мужского рода со стечением согласных на конце появляется надставка в виде звуков *а*, *э*, *ы*, происходит отвердение согласных на конце существительных мужского и женского рода с нулевым окончанием. Наблюдается также целый ряд других изменений, изучаемых в рамках фонетического освоения заимствований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахунзянов Э. М. Русские заимствования в татарском языке. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1968. – 367 с.
2. Әхмәтъянов Р. Г. Татар теленең кыскача тарихи-этимологик сүзлеге. – Казан : Татар китап нәшрияты, 2001. – 272 б.
3. Газизов Р. С. Сопоставительная грамматика татарского и русского языков. Фонетика и морфология. – 3-е изд., дораб. – Казань : Татар. кн. изд-во, 1977. – 272 с.
4. Маслов Ю. С. Введение в языкознание : учеб. для филол. спец. вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1987. – 272 с.
5. Насыпов И. С. Русские лексические заимствования в татарских говорах Южного Приуралья // Народное слово в науке о языке : материалы Всерос. науч. конф. – Уфа, 2006. – С. 208–215.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс ; Мир и образование, 2005. – 1200 с.
7. Рахманова Л. И., Суздальцева В. Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология : учеб. пособие. – М. : Изд-во Моск. ун-та ; ЧеРо, 1997. – 480 с.
8. Сабиров Р. А. Татарский язык: изучить легко! – Казань : Татарнамэ, 2006. – 172 с.
9. Самотик Л. Г. Лексика современного русского языка : учеб. пособие. – М. : Флинта, 2012. – 510 с.
10. Татар теленең диалектологик сүзлеге / төз. Ф. С. Баязитова һ. б. – Казан : Татар китап нәшрияты, 1993. – 461 б.
11. Татар теленең зур диалектологик сүзлеге / төз. Ф. С. Баязитова һ. б. – Казан : Татар китап нәшрияты, 2009. – 839 б.

UDC [811.512.145'282;811.161.1'373.613]:81'376.622

D. A. Gayfullina

**GRAMMATICAL DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN BORROWINGS
IN THE MIDDLE DIALECT OF THE TATAR LANGUAGE (GENDER OF NOUNS)**

Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia

Abstract. This paper describes an aspect of grammatical development of the Russian borrowings in the middle dialect of the Tatar language – the change in the generic endings of nouns; investigates the lexical units in dialectological dictionaries of the Tatar language, and lexical material collected during the field research. The study showed that the Russian nouns are borrowed mainly without morphological changes and undergo some phonetic changes. The vast majority of the Russian nouns are borrowed in the middle dialect along with the inflection, which is explained by the difference in the quality of structural elements that make up the word in the Russian and Tatar languages.

Keywords: *Tatar language, Russian language, language contacts, Russian borrowings, middle dialect of the Tatar language, grammatical development.*

REFERENCES

1. Ahunzjanov Je. M. Russkie zaimstvovanija v tatarskom jazyke. – Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 1968. – 367 s.
2. Əhmət'janov R. G. Tatar teleneñ kyskacha tarihi-jetimologik syzlege. – Kazan : Tatar kitap nəshrijaty, 2001. – 272 b.
3. Gazizov R. S. Sopostavitel'naja grammatika tatarskogo i russkogo jazykov. Fonetika i morfologija. – 3-e izd., dorab. – Kazan' : Tatar. kn. izd-vo, 1977. – 272 s.
4. Maslov Ju. S. Vvedenie v jazykoznanie : uceb. dlja filol. spec. vuzov. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Vysshaja shkola, 1987. – 272 s.
5. Nasipov I. S. Russkie leksicheskie zaimstvovanija v tatarskih govorah Juzhnogo Priural'ja // Narodnoe slovo v nauke o jazyke : materialy Vseros. nauch. konf. – Ufa, 2006. – S. 208–215.
6. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo jazyka. – 24-e izd., ispr. – M. : Oniks ; Mir i obrazovanie, 2005. – 1200 s.
7. Rahmanova L. I., Suzdal'ceva V. N. Sovremennij russkij jazyk. Leksika. Frazeologija. Morfologija : uceb. posobie. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta ; CheRo, 1997. – 480 s.
8. Sabirov R. A. Tatarskij jazyk: izuchit' legko! – Kazan' : Tatarnamje, 2006. – 172 s.
9. Samotik L. G. Leksika sovremennogo russkogo jazyka : uceb. posobie. – M. : Flinta, 2012. – 510 s.
10. Tatar teleneñ dialektologik syzlege / toz. F. S. Bajazitova h. b. – Kazan : Tatar kitap nəshrijaty, 1993. – 461 b.
11. Tatar teleneñ zur dialektologik syzlege / toz. F. S. Bajazitova h. b. – Kazan : Tatar kitap nəshrijaty, 2009. – 839 b.

© Gayfullina D. A., 2017

Gayfullina, Dinara Agzamovna – Assistant, Department of Tatar and Chuvash Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia; e-mail: gajfullina_dinara@mail.ru

The article was contributed on October 31, 2016

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ РУССКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СРЕДНЕМ ДИАЛЕКТЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА

*Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются изменения смысловой структуры русских заимствований в говорах среднего диалекта татарского языка. Были исследованы лексические единицы, зафиксированные в диалектологических словарях татарского языка, а также лексический материал, собранный в ходе полевых экспедиций. Исследование показало, что преобладающее большинство русизмов подверглось семантическим преобразованиям: качественным изменениям значения, сужению или расширению семантического объема. Значительные расхождения в значениях заимствований и их прототипов можно объяснить стихийным, нерегулируемым характером заимствования русских слов в говоры среднего диалекта.

Ключевые слова: татарский язык, русский язык, языковые контакты, русские заимствования, средний диалект татарского языка, семантическое освоение.

Актуальность исследуемой проблемы. Русские слова проникли во все сферы жизни и деятельности татарского народа и составляют самый многочисленный пласт заимствований как литературной, так и диалектной лексики. Русизмы в татарском литературном языке изучены на достаточно высоком уровне, тогда как русские слова, заимствованные в народные говоры, не были системно исследованы. В этой связи нам представляется актуальным углубление существующей системы знаний о семантическом освоении русских заимствований на материале говоров среднего диалекта.

Материал и методика исследований. Автором настоящей работы был проведен теоретический анализ научной литературы по теме исследования, изучен лексический материал (более 1400 лексических единиц), полученный методом сплошной выборки из диалектологических словарей татарского языка и собранный автором во время полевых экспедиций.

Результаты исследований и их обсуждение. Заимствование иноязычной лексики является одним из способов обогащения словарного состава языка. Чужие слова чаще всего приходят в язык с новой вещью или понятием. В некоторых случаях они заменяют уже существующие в языке-реципиенте наименования или употребляются параллельно с

© Гайфуллина Д. А., 2017

Гайфуллина Динара Агзамовна – ассистент кафедры татарской и чувашской филологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: gajfullina_dinara@mail.ru

Статья поступила в редакцию 24.11.2016

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта СФ БашГУ (проект № В16-21)

соответствующими эквивалентами в качестве их синонимов [3, с. 134], [4, с. 92–93]. Заимствования включаются в семантическую систему принимающего языка, подчиняются закономерностям развития его основного словарного фонда. Лексически освоенными слова считаются тогда, когда они называют предметы и явления, присущие той действительности, в которой живет носитель заимствующего языка, когда в их значении ничто не указывает на иноязычное происхождение [8, с. 103].

По мнению лингвистов, интенсивность ассимилирующего воздействия языка-реципиента связана с условиями заимствования лексических единиц [1, с. 247], [2, с. 340]. Особенности освоения русизмов в татарских территориальных диалектах также обусловлены характером их заимствования. Слова переходили в народные говоры в процессе непосредственного общения татар с русским населением, и их проникновение носило стихийный, нерегулируемый характер, в связи с чем заимствования претерпели значительные фонетические, грамматические и семантические преобразования.

Смысловое освоение является, вероятно, самым сложным этапом вхождения слова в другой язык. Лексические единицы, функционирующие с тем же объемом значений, что и в языке-источнике, составляют лишь небольшую часть всех русских заимствований в говорах среднего диалекта татарского языка. Как правило, это моносемичная лексика, например: *конопля* > *канапил* 'травянистое растение семейства тутовых, из стебля которого изготавливают пеньку, а из семян добывают масло' [7, с. 372], *лиственница* > *лисбэн* 'хвойное дерево с мягкой опадающей на зиму хвоей и ценной древесиной' [7, с. 415], *лось* > *луч* 'животное оленьего рода с лопастистыми рогами' [6], *лягушка* > *лягуша* 'болотное земноводное, гад, четвероногое животное, которое ходит прыжками (лягать)' [6], *терн* > *дурнэ* 'терновник, а также плод его' [7, с. 1041].

Преобладающая часть заимствований подверглась семантическим изменениям, самыми распространенными из которых, согласно классификации, предложенной Л. В. Гребинник, являются:

- 1) качественные изменения в семантике слова;
- 2) сужение семантического объема слова;
- 3) расширение семантического объема слова [5].

В данной публикации остановимся подробнее на качественных изменениях в семантике русских заимствований в среднем диалекте татарского языка. Э. М. Ахунзянов подобного рода смысловые преобразования называет «переносом наименования» [2, с. 158] и выделяет три типа переноса:

- 1) по сходству признаков;
- 2) по смежности;
- 3) по сходству функций.

Рассмотрим эти изменения на конкретных примерах.

Перенос значения слова по сходству признаков наблюдается у многих русских заимствований в говорах среднего диалекта: название сукна со стоячим ворсом [7, с. 65] – *бобрик* – заимствовано в мамадышский говор как *бүберик* ' меховая оторочка на войлочных ботах, галошах' [10, с. 141]. Лексема *болото* 'топкое место со стоячей водой' [7, с. 67] или 'непросьхающая грязь от родников или от натека по рыхлой почве' [6] заимствована в тарханский говор как *булата* 'грязный'. Слово *землянка* 'крытое углубление в земле, вырытое для жилья, укрытия' [7, с. 296] стало употребляться в мензелинском говоре как *димнэнкэ* 'помещение для мелкого скота, сделанное по типу полуземлянки, с крытым верхом' [10, с. 202]. Лексема *лукошко* 'ручная корзина из лубка

или прутьев' [7, с. 423] заимствована в тот же мензелинский говор как *лэвешкэ* 'посуда с ручкой и крышкой для воды' [10, с. 456]. Лексема *лог* 'широкий и длинный овраг' [7, с. 419] в пермском говоре служит для наименования долины, углубления между холмами, лощины – *лок* [10, с. 460]. Лексема *опара* 'заправленное дрожжами и забродившее жидкое тесто' [7, с. 578] в параньгинском говоре обозначает жидкую грязь – *апара* [10, с. 47].

Колонок 'хищный пушной зверек из семейства куниц' [7, с. 365] в златоустовском говоре обозначает животное, похожее по описанию на рысь – *каланук*: «внешне напоминает кошку, нападает на человека с дерева» [10, с. 269]. Надо полагать, в этом случае речь идет о переносе значения по признаку: оба животных – хищники, их шкуры покрыты мехом. Та же самая лексема в турбаслинском говоре служит для наименования другого представителя семейства куниц – *хорька*.

Малек 'кроха, крошка; малеш, мелочь, мелюзга, маленькие насекомые; самая мелкая рыбешка, моль, мулька, недавно вышедшая из икры; чистый сосновый молодой лесок, сосновая поросль' [6] в тарханском говоре – *мэлук* 'вид мелкой, длиной не более 10 см, бесчешуйчатой рыбы' [10, с. 473]. Перенос значения слова основан на сходстве по размеру.

В словаре В. Даля за лексемой *купырь* закреплены значения 'дягиль, будыль, морковник' [6]. В тарханском говоре слово употребляется как *купир* и обозначает 'укроп' [9, с. 182]. Перенос значения основан на внешнем сходстве: дягиль, морковник и укроп имеют соцветия зонтичного типа. Кроме того, укроп упоминается как одно из нескольких названий растения морковник, произрастающего на болотистой местности.

Слово *яшма* 'разновидность кварца с узорчатыми прожилками' [7, с. 1199] перешло в мамадышский говор как *йэшмэ* 'зеленый' [10, с. 244]. Наблюдается перенос значения по сходству цвета: этот полудрагоценный поделочный камень бывает самой разной окраски, в том числе и зеленой, причем зеленая яшма одна из наиболее распространенных.

Перенос значения слова по смежности наблюдается при заимствовании следующих лексем: *запонка* 'застежка, вдеваемая в петли мужской рубашки' [7, с. 277], 'пуговка на рубашку' [6] > *запунка* 'петля для пуговиц в одежде' [10, с. 198], *ограда* 'стена, решетка и т. п., которыми обнесен какой-нибудь участок земли' [7, с. 566] > *аграт* 'двор' [9, с. 18], *одер* 'старая изнуренная лошадь' [7, с. 567] > *айдур* 'телега, приспособленная для перевозки бревен' [10, с. 27], *музыкант* 'человек, который занимается игрой на музыкальном инструменте' [7, с. 465] > *музыкан* 'гармонь' [10, с. 485], *пастух* 'работник, который пасет скот' [7, с. 636] > *пастук* 'стадо' [10, с. 521]. Лексема *гарнец* 'мера сыпучих тел, особенно хлеба, осьмая доля четверика, 1/64 четверти; самая посуда в эту меру, деревянная или железная' [6] заимствована в мензелинский говор как *гарсы* 'гарнцевый сбор' [10, с. 151]. Слово *потрава* 'порча, истребление посевов, трав' [7, с. 738] в златоустовском говоре служит для наименования штрафа за потраву – *патрау* [10, с. 521].

По нашему мнению, перенос значения по смежности наблюдается и при заимствовании следующих лексических единиц: *крахмал* 'мучнистый углевод, добываемый из растений' [7, с. 388] > *кырахмал* 'сгнившая картошка' [9, с. 188–189], *металл* 'химически простое вещество (а также сплав), обладающее особым блеском, ковкостью, хорошей теплопроводностью и электропроводностью' [7, с. 445] > *митэли* 'металлическая посуда различной величины' [10, с. 480].

Перенос значения по сходству функций наблюдается у лексем, представляющих самые разные тематические группы: *лавка* ‘то же, что и скамейка’ [7, с. 403] > *алэукэ* ‘полок в парной бане’ [9, с. 396], *пастьба* ‘место, где скотина пасется, выгон, толока, паровое поле или пажить, луга’ [6] > *пажьбы* ‘участок, огороженный в лесу и служащий для пастьбы скота’ [10, с. 516], *конюшня* ‘помещение для лошадей’ [7, с. 376] > *кан’ушной* ‘теплое помещение для скота, сделанное из бревен’ [9, с. 158]. Слово *кошель* ‘кошелек; большая сумка’ [7, с. 385] заимствовано в значении ‘рюкзак, котомы’ – *кошол* [9, с. 184]. *Котомка* ‘сумка, носимая за плечами’ [9, с. 385] употребляется как *кыдумкы* ‘лукошко, кузов, кузовок, плетеная котомы’ [9, с. 185]. Название *валенки* ‘зимняя обувь, сапоги из валяной шерсти’ [7, с. 83] заимствовано в некоторые говоры Закавказья как *бэлүчки* ‘валяные башмаки’ [9, с. 67]. То же самое значение приобрели лексемы *галоша* ‘резиновая обувь, надеваемая поверх сапог, ботинок для предохранения их от сырости’ [7, с. 160] – *калуш* [9, с. 156] и *ботинок* ‘обувь, закрывающая ногу по щиколотку’ [8, с. 70] – *батицка* [10, с. 103]. Вероятно, в двух последних случаях произошел перенос значения не только по функции (обувь), но и по признаку: и галоша, и ботинок не имеют голенища, закрывают ногу до щиколотки.

Необходимо отметить, что не представляется возможным распределить все случаи переноса значения по трем вышеприведенным группам. У целого ряда заимствованных лексем не наблюдается явно выраженной связи первоначального значения с приобретенным, прослеживается лишь некоторая ассоциативная связь, например: *мот* ‘расточительный человек’ [7, с. 463] > *мут* ‘страсть; живой, жизнерадостный, страстный’ [10, с. 488], *опальный* ‘находящийся в опале (т. е. в немилости у царя)’ [7, с. 578] > *апалный* ‘лишний, ненужный’ [10, с. 47], *оптом* ‘о купле-продаже товаров: большими количествами, крупной партией’ [7, с. 584] > *эптэм* ‘до конца, весь’ [10, с. 85]. К этой же категории относится лексема *подмога* ‘пособие, помощь’ [6], которая заимствована в мензелинский говор как *падбуг* ‘железные детали для соединения осей телеги’ [10, с. 515]. Прилагательное *достойный* ‘стоящий, заслуживающий, надлежащий, должный, приличный, сообразный с требованиями правды, чести; достойный человек, уважаемый, ценимый’ [6] употребляется в мензелинском говоре как *застуыйн* ‘здоровый человек’ [10, с. 199].

Нередки случаи, когда происходит перенос одного из нескольких значений слова. Например, лексема *гиря* ‘крупный разновес, обычно чугунный, от пудов и до долей фунта; в машинах, часах: груз, приводящий колеса в движение, и вообще всякий груз, тяжесть для противовеса; *перен.* тягота неуместная, помеха’ [6] заимствована как *гер* ‘весы в амбарах и на току’ [10, с. 153]. Очевидно, что приобретенное значение смежно с первым значением прототипа.

Слово *кокошник* ‘народный головной убор русских женщин, в виде опахала или округлого щита вокруг головы; у зодчих, полукруглые щиты, на стенах и на сводах церквей, обычно с писаными образами’ [6] при заимствовании в нукратовский говор получило значение ‘женский головной убор: маленькая тюбетейка, надеваемая на макушку вместо калфака’ [10, с. 268]. Произошел перенос первого значения по сходству функции, второе – утрачено.

Мазь ‘цвет, краска, шерсть (по цвету), особенно о лошадях; в картах, один из четырех отделов колоды, с особыми знаками; мазь, чем мажут’ [6] в каргалинском говоре – *мэчтэк* ‘мерин’ [9, с. 231]. Наблюдается перенос первого значения по смежности.

Одна и та же лексическая единица может быть заимствована с разной смысловой модификацией. Например, *мережка* ‘узорчатая полоска, род вышивки по продольным нитям ткани, сделанной после выдергивания поперечных нитей’ [7, с. 442] обозначает и бредень – *мәрәшкә* [10, с. 474], и защитную сетку от комаров – *мәрәшке* [9, с. 230]. В обоих случаях перенос основан на внешнем сходстве предметов.

За словом *веник* закреплены значения: 1) связка веток, прутьев с листвою, для парки в бане, для подметания пола, чистки платья; 2) связка стеблей травянистых; 3) пучок мелких и длинных древесных стружек, для спрыска белья, цветов [6]. В мензелинском, тепекеевском говорах лексема употребляется в значении ‘связка веток, прутьев с листвою, для парки в бане, для подметания пола’ – *миннек* [10, с. 479], в параньгинском – в значении ‘веник для подметания пола’ – *миннек* [10, с. 479], в златоустовском говоре слово *миндек* служит для наименования веника для парной, а также приобретает дополнительное значение – ‘молодые побеги, приготовленные к зиме для ягнят’ [10, с. 479]. В лаишевском говоре слово употребляется только в этом вновь приобретенном значении – *минек* [10, с. 479].

Резюме. Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что преобладающая часть русских заимствований в говорах среднего диалекта татарского языка подверглась семантическим преобразованиям. Приведенные примеры демонстрируют многогранность процессов смыслового освоения русизмов и подтверждают перспективность исследования данного вопроса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М. : Флинта ; Наука, 2012. – 376 с.
2. Ахунзянов Э. М. Русские заимствования в татарском языке. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1968. – 367 с.
3. Будагов Р. А. Введение в науку о языке : учеб. пособие. – М. : Добросвет-2000, 2003. – 544 с.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / пер. с англ. – Киев : Вища школа, 1979. – 264 с.
5. Гребинник Л. В. Модификации смысловой структуры немецких заимствований в процессе их освоения в русском языке // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – 2007. – № 3. – С. 145–149.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание : в 4 т. – М. : АСТ ; Астрель, 2001.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс ; Мир и образование, 2005. – 1200 с.
8. Самотик Л. Г. Лексика современного русского языка : учеб. пособие. – М. : Флинта, 2012. – 510 с.
9. Татар теленең диалектологик сүзлеге / төз. Ф. С. Баязитова һ. б. – Казан : Татар китап нәшрияты, 1993. – 461 б.
10. Татар теленең зур диалектологик сүзлеге / төз. Ф. С. Баязитова һ. б. – Казан : Татар китап нәшрияты, 2009. – 839 б.

UDC 811.512.145'282;811.161.1'373.613

D. A. Gayfullina

SEMANTIC DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN BORROWINGS IN THE MIDDLE DIALECT OF THE TATAR LANGUAGE

Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia

Abstract. This article discusses the changes in the semantic structure of the Russian borrowings in the subdialects of the middle dialect of the Tatar language. The author investigated the lexical units recorded in dialectological dictionaries of the Tatar language, and lexical material collected during the field research. The study showed that the vast majority of the Russian words have undergone semantic transformation: a qualitative change of values, narrowing or extension of the semantic scope. Significant differences in the meanings of the borrowings and their prototypes can be conditioned by spontaneous, unregulated nature of the Russian borrowings in the subdialects the middle dialect.

Keywords: *Tatar language, Russian language, language contact, Russian borrowings, medium dialect of the Tatar language, semantic development.*

REFERENCES

1. *Arnol'd I. V.* Leksikologija sovremennogo anglijskogo jazyka : ucheb. posobie. – 2-e izd., pererab. – M. : Flinta ; Nauka, 2012. – 376 s.
2. *Ahunzjanov Je. M.* Russkie zaimstvovanija v tatarskom jazyke. – Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 1968. – 367 s.
3. *Budagov R. A.* Vvedenie v nauku o jazyke : ucheb. posobie. – M. : Dobrosvet-2000, 2003. – 544 s.
4. *Vajnrakh U.* Jazykovye kontakty. Sostojanie i problemy issledovanija / per. s angl. – Kiev : Vishha shkola, 1979. – 264 s.
5. *Grebinnik L. V.* Modifikacii smyslovoj struktury nemeckih zaimstvovanij v processe ih osvoenija v ruskom jazyke // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V. I. Vernadskogo. – 2007. – № 3. – S. 145–149.
6. *Dal' V. I.* Tolkovij slovar' zhivogo velikoruskogo jazyka: sovremennoe napisanie : v 4 t. – M. : AST ; Astrel', 2001.
7. *Ozhegov S. I.* Slovar' russkogo jazyka. – 24-e izd., ispr. – M. : Oniks ; Mir i obrazovanie, 2005. – 1200 s.
8. *Samotik L. G.* Leksika sovremennogo russkogo jazyka : ucheb. posobie. – M. : Flinta, 2012. – 510 s.
9. *Tatar telepeñ dialektologik syzlege / toz. F. S. Bajazitova h. b.* – Kazan : Tatar kitap nashrijaty, 1993. – 461 b.
10. *Tatar telepeñ zur dialektologik syzlege / toz. F. S. Bajazitova h. b.* – Kazan : Tatar kitap nashrijaty, 2009. – 839 b.

© Gayfullina D. A., 2017

Gayfullina, Dinara Agzamovna – Assistant, Department of Tatar and Chuvash Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia; e-mail: gajfullina_dinara@mail.ru

The article was contributed on November 24, 2016

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНЫХ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РЕКЛАМНОМ СЛОГАНЕ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена специфике функционирования глагольных односоставных предложений в рекламном тексте. Рассмотрен и проанализирован материал русских текстов современных рекламных слоганов различных российских телевизионных каналов. Установлено, что от особенностей синтаксического оформления рекламного слогана во многом зависят экспрессивность и сила воздействия его содержания на потенциального покупателя. В работе отмечается, что реклама не терпит сложных синтаксических конструкций, чем и объясняется частотность использования односоставных предложений в структуре рекламного слогана. Доказано, что глагольные односоставные предложения акцентируют само действие и выражают разную степень отвлечения действия от деятеля. Выявлены особые свойства односоставных предложений, используемых в рекламном тексте: лаконичность, динамичность, способность актуализировать наиболее важное для сообщения.

Ключевые слова: *односоставное предложение, рекламный слоган, определено-личные, безличные, неопределенно-личные, инфинитивные предложения.*

Актуальность исследуемой проблемы определяется тем, что в последние десятилетия реклама в России получила широкое распространение в силу изменившихся экономических условий. В связи с этим в лингвистике возникла необходимость разноаспектного анализа и описания рекламных текстов. Экспрессивность и сила воздействия содержания рекламного слогана на потенциального покупателя во многом зависят и от особенностей его синтаксического оформления. Использование различных возможностей синтаксического строя языка позволяет эффективно воздействовать на целевую аудиторию.

В данной статье мы поставили цель проанализировать особенности функционирования глагольных односоставных предложений в рекламном слогане.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили русские тексты современных рекламных слоганов различных российских телевизионных каналов. Нами было собрано и проанализировано около 100 рекламных текстов. В работе использованы традиционные методы наблюдения и лингвистического эксперимента.

© Данилова Е. А., 2017

Данилова Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sergeymuratovo@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.11.2016

Результаты исследований и их обсуждение. В современном мире трудно обойтись без рекламы, потребность в ней растет, поскольку она играет важную роль в развитии экономики. По справедливому замечанию Е. К. Матвеевой, «для рекламного текста целью является не только и не столько привлечь внимание, пробудить интерес читателя к рекламируемому предмету, сформировать к нему предпочтительное отношение, сколько убедить потребителя приобрести именно этот товар или услугу» [5, с. 37]. Именно поэтому необходимо уделять особое внимание языковому оформлению рекламного текста, тщательному отбору используемых в нем языковых средств, в частности его синтаксической организации. Следует помнить о том, что хороший рекламный слоган – это «удачное соотношение содержания и формы» [6, с. 21]. Поэтому от особенностей синтаксического оформления слогана зависят экспрессивность и сила воздействия его содержания на потенциального покупателя. Использование различных возможностей синтаксического строя языка позволяет эффективно воздействовать на целевую аудиторию [11].

Реклама должна быть динамичной, и потому она не терпит сложных синтаксических конструкций [4]. Этим и объясняется частотность использования односоставных предложений в структуре рекламного слогана. Односоставные предложения, в отличие от двусоставных, имеют один главный член, который самодостаточен для выражения смысловых и предикативных отношений, то есть который «одновременно и называет предмет, явление, состояние, и указывает на наличие его в действительности, передает отношение к действительности» [3, с. 160]. Односоставные предложения ярко демонстрируют, что не только лексический и фразеологический состав языка, но и «арсенал синтаксических конструкций» [1] способны выражать самые тонкие смысловые оттенки. Краткость, динамичность, актуализация самого важного в сообщаемом – это особые свойства односоставных предложений [12].

Традиционно односоставные предложения делятся на глагольные и именные на основе средства выражения главного члена. Односоставные предложения, главный член которых выражен глагольной формой, представляющей независимый предикативный признак, составляют глагольные односоставные предложения. Классификация структурно-семантических разновидностей глагольных односоставных предложений обусловлена различным содержанием предикативных значений (времени, модальности, лица) и употреблением определенных глагольных форм, призванных выражать это значение [2]. Отсюда вытекает деление на неопределенно-личные, определенно-личные, обобщенно-личные, безличные и инфинитивные глагольные односоставные предложения.

Потребность в акцентировании самого действия объясняет частотность использования того или иного типа глагольных односоставных предложений в структуре рекламного слогана.

Определенно-личные предложения в структуре рекламного слогана. Определенно-личное предложение – «такой тип односоставных предложений, в которых главный член выражен личной формой глагола, указывающей на определенное лицо» [3, с. 164]. В таких предложениях глагольная форма не только обозначает само действие, но и отчетливо указывает и на действующее лицо. То есть актуализация предикативного семантического субъекта происходит за счет формы глагола, главного члена предложения, указывающей на говорящего или его собеседника [9].

Главный член определенно-личных предложений может быть выражен глаголом в форме единственного или множественного числа первого или второго лица настоящего или будущего времени изъявительного наклонения, например: **Поможем** каждому (Совкомбанк); **Созидая новое, устремляемся в будущее** (часы «Orient»); **Делаем вашу жизнь лучше** (сеть магазинов «Dixi»); глаголом в повелительном наклонении в единственном и множественном числе, например: **Оставь свой след** (обувь «Camelot»); **Не дай себе засохнуть** (напиток «Sprite»); **Бери от жизни все** (напиток «Pepsi»); **Смотрите на стресс свысока** (лекарственный препарат «Персен»); иногда для выражения значения побуждения к совместному действию – глаголом в форме первого лица множественного числа, например: **Попрощаемся с пятнами с гелем Persil** (гель для стирки «Persil»); **Скажем перхоти «гуд-бай» вместе с Head and Shoulders** (шампунь «Head and Shoulders»). Подобные предложения по своей семантике и структуре синонимичны двусоставным предложениям и легко в них трансформируются путем включения соответствующих подлежащих-местоимений [3]. Однако на уровне функционирования односоставные и синонимичные им двусоставные предложения имеют принципиальные отличия: различна общая «стилистическая тональность» этих предложений [10]. Определенно-личные предложения придают тексту большую энергичность, динамичность и делают его более лаконичным. Недаром известный лингвист А. М. Пешковский, сравнивая синонимичные односоставные и двусоставные предложения, пришел к выводу, что двусоставные предложения представляют «речь более вялую, разжиженную, спокойную, но ничем не более ясную» [7, с. 184].

В побудительных предложениях, типичных для структуры рекламного слогана, преобладают односоставные определенно-личные конструкции, поскольку глагол в повелительном наклонении самодостаточен для актуализация субъекта действия, например: **Живи на яркой стороне** (оператор сотовой связи «Билайн»); **Будь на высоте** (чай «Брук Бонд»); **Заряжай мозги!** (шоколадный батончик «Nuts»); **Не кисни, на радуге зависни!** (драже «Skittles»); **Будь лидером!** (техника «Samsung»); **Смотри на жизнь везелей!** (кофе «Жокей»); **Выкинь боль из головы!** (лекарственный препарат «Миг»); **Тик-так. Освежи настроение!** (драже «Тик-так»); **Стань первым среди лучших!** (шины «Hankook»).

При функционировании в структуре рекламного слогана глагола в форме повелительного наклонения в повествовательном контексте наблюдается стремление к более мягкому, рекомендательному характеру [8]. То есть в этом случае рекламный текст советует, ненавязчиво рекомендует то или иное действие, а вместе с ним рекламируемый товар. Например: **Живите ясно с Кларитином** (лекарственный препарат «Кларитин»); **Заботьясь о себе** (косметика «Garnier»); **Почувствуй себя принцессой** (чай «Принцесса Нури»); **Окутай себя соблазном** (косметика «Avon»); **Возьми с собой свежий вкус** (сыр «Хохланд»); **Дай волю воображению** (автомобиль «Opel Astra»).

Безличные предложения в структуре рекламного слогана. Безличные предложения – «такие односоставные предложения, главный член которых называет процесс или состояние, независимые от активного деятеля (или признак, независимый от его носителя)» [3, с. 173]. Предикативный признак безличного предложения выражается посредством самой безличной формы глагола и его лексического значения, а действие представляется как протекающее вне причастности к его производителю. Именно отсутствие активного деятеля является семантической основой таких предложений, но указание на деятеля или носителя признака может быть представлено такой формой,

которая не допускает грамматического подлежащего. В целом появление безличных конструкций, обозначающих стихийные явления, внутреннее или физическое состояние человека, первоначально связывали с неким «мифическим деятелем», но в результате развития абстрактного мышления наметилось явное отвлечение действия от конкретного деятеля.

Стилистические возможности односоставных безличных предложений необычайно широки, потому они и получили широкое распространение в рекламных текстах. Рекламному слогану они придают высокую стилистическую окраску, и реклама получается простой и понятной для всех. Например: *С Хилаком форте кишечнику комфортно* (лекарственный препарат «Хилак форте»); *В мужской компании вкуснее с Lay's strong* (чипсы «Lay's»); *Gillette. Лучше для мужчины нет* (продукция «Gillette»); *Вдвойне вкуснее. Радостнее вдвойне* (печенье «Оreo»). Особенно незаменимы безличные предложения при необходимости выделить само действие и его результат: *Пятерочка. Надо брать* (магазин «Пятерочка»).

Достаточно разнообразны грамматические типы безличных предложений. Так, Н. С. Валгина выделяет глагольные безличные и именные безличные предложения [3, с. 174]. В рекламном слогане реализуются оба типа, но наиболее частотны, по нашим наблюдениям, именные безличные предложения с безлично-предикативным словом в роли главного члена, например: *Gerber. Идеально для первого прикорма* (детское питание «Gerber»); *Билайн. Просто. Удобно* (оператор сотовой связи «Билайн»); *М-Видео. Нам не все равно* (магазин бытовой техники «М-Видео»); *Skoda. Просто гениально* (автомобили «Skoda»). Безлично-предикативные слова этимологически связаны с краткими прилагательными и некоторыми именами существительными, семантической особенностью которых является выражение различных состояний: *легко, весело, здорово, жаль, охота, пора* и т. п., а «значение бессубъектности обнаруживается в отношении носителя этого признака» [3, с. 177]: *Мезим. Здорово желудку с ним* (лекарственный препарат «Мезим»). Такие предложения в составе главного члена часто имеют примыкающий инфинитив, например: *Хорошо иметь Домик в деревне* (молочная продукция «Домик в деревне»); *Надо чаще встречаться!* (пиво «Золотая бочка»).

Инфинитивные предложения в структуре рекламного слогана. Инфинитивные предложения – это особая разновидность односоставных предложений, главный член которых представлен независимым инфинитивом, выражающим различные модально-экспрессивные оттенки: побуждение, долженствование, позволение, желательность и др. [2].

В инфинитивных предложениях главный член – форма инфинитива глагола – выступает вне его отношения к глагольной связке, так как при ее наличии инфинитив представляет собой примыкающий компонент и занимает зависимую позицию [1].

Семантической спецификой инфинитивных предложений является обозначение ими ирреального (потенциального) действия, то есть действия, которому «суждено осуществиться, которое желательно или нежелательно, возможно или невозможно, целесообразно или нецелесообразно» [3, с. 181], например: *Nissan Nout. Есть место для ярких решений!* (автомобиль «Nissan Nout»); *Tchibo Exclusive. Давать самое лучшее* (кофе «Tchibo»); *Есть. Улыбаться. Наслаждаться жизнью* (гель «Корега»). То есть инфинитивные предложения, как правило, всегда имеют различные модальные оттенки, передаваемые интонационными различиями.

Инфинитивные предложения, несмотря на некоторую синонимию с безличными предложениями, отличаются от них структурными особенностями: в инфинитивных предложениях модальные оттенки заключены в самом инфинитиве, а в безличном предложении они выражаются лексемами *надо, нельзя, необходимо, нужно* в сочетании с инфинитивом. Например: **Не упустить момент. Накопить прочность** (лекарственный препарат «Кальций Д3 Никомед»); **Нам есть чем гордиться** (чай «Майский»); **Rampers. Любить, играть, спокойно спать** (подгузники «Rampers»).

Резюме. Таким образом, при составлении рекламного слогана следует уделять особое внимание его языковому оформлению, в частности его синтаксической организации, от которой во многом зависит сила воздействия содержания на потенциального покупателя. В ходе анализа собранного материала мы пришли к выводу, что при составлении рекламного слогана необходимо выбирать наиболее предпочтительный вариант его синтаксической организации. На наш взгляд, именно глагольные односоставные предложения (в сравнении с двусоставными предложениями) способны передать экспрессивность и динамичность содержания рекламного текста. В силу своей лаконичности, акцентирования внимания на действии, способности выражать различные модальные оттенки глагольные односоставные предложения успешно выполняют функции рекламного слогана. Результаты анализа позволяют констатировать, что среди глагольных односоставных предложений наиболее употребительными в функции рекламного слогана оказались определенно-личные предложения (51 %), менее частотны – инфинитивные предложения (9 %).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабайцева В. В.* Русский язык: синтаксис и пунктуация. – М. : Просвещение, 1979. – 269 с.
2. *Бабайцева В. В.* Система односоставных предложений в современном русском языке. – М. : Дрофа, 2004. – 512 с.
3. *Валгина Н. С.* Синтаксис современного русского языка. – М. : Высшая школа, 1978. – 439 с.
4. *Кромттон А.* Мастерская рекламного текста. – М. : Довгань, 1998. – 243 с.
5. *Матвеева Е. К.* Прагматический аспект рекламного дискурса журналов мод // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 1(89). – С. 36–46.
6. *Песоцкий Е. А.* Реклама и мотивация потребителей. – М. : Дашков и К°, 2012. – 224 с.
7. *Пешиковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
8. *Романова Т. П.* Современная слоганистика. – Самара : Бахрах, 2013. – 191 с.
9. *Скобlikова Е. С.* Современный русский язык: синтаксис простого предложения. – М. : Просвещение, 1979. – 236 с.
10. *Тестелец Я. Г.* Введение в общий синтаксис. – М. : РГГУ, 2001. – 798 с.
11. *Титов А. Б.* Реклама : учебное пособие. – СПб. : Изд. СПбУЭФ, 1996. – 99 с.
12. *Шахматов А. А.* Синтаксис русского языка. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.

FEATURES OF FUNCTIONING OF VERBAL ONE-MEMBER SENTENCES IN ADVERTISING SLOGAN

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with the features of functioning of verbal one-member sentences in the advertising slogan; considers and analyzes the material of the Russian texts of the modern advertising slogans of various Russian TV channels; states the expressivity and force of the impact of the content of an advertising slogan on a potential buyer depends on the characteristics of its syntactic composition. Advertising does not tolerate any complex syntactic structures, which explains the frequency of use of one-member sentences in the structure of an advertising slogan; proves the verbal one-member sentences emphasize the action itself and express different degrees of distraction of the action from the agent; reveals some specific features like brevity, dynamism, ability to make the most important information actual in the message.

Keywords: *one-member sentence, advertising slogan, definite-personal, impersonal, indefinite-personal, infinitive sentences.*

REFERENCES

1. Babajceva V. V. Russkij jazyk: sintaksis i punktuacija. – M. : Prosveshhenie, 1979. – 269 s.
2. Babajceva V. V. Sistema odnosostavnyh predlozhenij v sovremennom russskom jazyke. – M. : Drofa, 2004. – 512 s.
3. Valgina N. S. Sintaksis sovremennogo russkogo jazyka. – M. : Vysshaja shkola, 1978. – 439 s.
4. Krompton A. Masterskaja reklamnogo teksta. – M. : Dovgan', 1998. – 243 s.
5. Matveeva E. K. Pragmaticheskij aspekt reklamnogo diskursa zhurnalov mod // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 1(89). – S. 36–46.
6. Pesockij E. A. Reklama i motivacija potrebitelej. – M. : Dashkov i Ko, 2012. – 224 s.
7. Peshkovskij A. M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshhenii. – M. : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2001. – 544 s.
8. Romanova T. P. Sovremennaja sloganistika. – Samara : Bahrah, 2013. – 191 s.
9. Skoblikova E. S. Sovremennyj russkij jazyk: sintaksis prostogo predlozhenija. – M. : Prosveshhenie, 1979. – 236 s.
10. Testelec Ja. G. Vvedenie v obshnij sintaksis. – M. : RGGU, 2001. – 798 s.
11. Titov A. B. Reklama : uchebnoe posobie. – SPb. : Izd. SPbUJeF, 1996. – 99 s.
12. Shahmatov A. A. Sintaksis russkogo jazyka. – M. : Jeditorial URSS, 2001. – 624 s.

© Danilova E. A., 2017

Danilova, Elena Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: sergeymuratovo@mail.ru

The article was contributed on November 8, 2016

УДК 821.161.1'37"18/19"+821.512.111'37"18/19"

О. К. Евдокимова, Л. В. Ляпаева, С. В. Федяй

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПТА «ХЛЕБ» В РУССКОЙ И ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX–XX ВВ.

Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье анализируются произведения русских и чувашских писателей и поэтов – А. С. Артемьева, А. В. Емельянова, Б. К. Зайцева, А. П. Чехова, Е. Н. Лисиной, Д. С. Самойлова, С. А. Есенина, которые объединяет концепт «хлеб». Данный ракурс исследования представляется актуальным как с точки зрения историко-литературного подхода, так и с точки зрения практики анализа рассматриваемых произведений: «Хлеб» Е. Лисиной, «Хлеб, люди, земля» Б. Зайцева, «Казак» А. Чехова, «Хлеб» Д. Самойлова, «Цена хлеба» А. Артемьева, «Разлив Цивилия» А. Емельянова, «Шел Господь пытаться людей в любви» С. Есенина. В статье выявлено богатство семантического концепта «хлеб» в его национальном, христианском, мифологическом, поэтическом выражении.

Ключевые слова: *семантика, концепт «хлеб», концептосфера, русские и чувашские писатели.*

Актуальность исследуемой проблемы определяется литературоведческим ракурсом анализа концепта «хлеб», позволяющим выявить спектр его значений в определенной художественной модели, а также необходимостью сравнительно-сопоставительного подхода к изучению произведений русских и чувашских писателей и поэтов, в которых сформулирована национальная картина мира.

Материал и методика исследований. Материалом для анализа выбраны следующие произведения русских и чувашских писателей и поэтов XIX–XX веков, в которых актуализирован концепт «хлеб»: А. С. Артемьев «Цена хлеба», А. В. Емельянов «Разлив Цивилия», Б. К. Зайцев «Хлеб, люди, земля», Е. Н. Лисина «Кусок хлеба», С. А. Есенин «Шел Господь пытаться людей в любви», Д. С. Самойлов «Хлеб», А. П. Чехов «Казак». Основным методом исследования является сравнительно-сопоставительный.

Результаты исследований и их обсуждение. Концепт «хлеб» является универсальной составляющей ментальности любого народа. Данный концепт и его роль в жизни

© Евдокимова О. К., Ляпаева Л. В., Федяй С. В., 2017

Евдокимова Ольга Константиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: evdokimova.ok@mail.ru

Ляпаева Лариса Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lar.lyapaeva@yandex.ru

Федяй Светлана Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sfedyaj09@mail.ru

Статья поступила в редакцию 11.01.2017

народа рассматриваются в лингвокультурологическом аспекте в работах Л. В. Борисовой, М. В. Голубевой, О. И. Даниловой, Н. С. Карповой и др. [3], [4], [5], [6], [8], [11]. Ракурс нашего исследования определяется литературоведческим подходом, методологическую состоятельность которого определил Д. С. Лихачев, утверждая, что литература, фольклор, наука, изобразительное искусство имеют непосредственное отношение к национальной концептосфере, соотносимой с историческим опытом нации и религией особенно [13, с. 282], [14]. Спектр выбранных для анализа произведений определяется функциональной значимостью концепта «хлеб», проявленной на всех уровнях структуры текста.

Концепт «хлеб» несет значение не только пищи, его семантическое поле связано с различными формами как материального, так и духовного порядка, что для нас и важно. Заголовочный комплекс ряда произведений актуализирует концепт «хлеб», причем это характерно для произведений как русских (Б. Зайцев «Хлеб, люди, земля», А. Платонов «Сухой хлеб», М. Алексеев «Хлеб – имя существительное»), так и чувашских писателей (Е. Лисина «Кусок хлеба», М. Ильбек «Черный хлеб», П. Эйзин «Хлеб»). Название произведения русского писателя Ю. Гончарова «Хлеб наш насущный» отсылает к евангельскому контексту, заставляя вспомнить цитату из главной молитвы христиан, оставленной Христом.

В рассказе чувашской писательницы Е. Лисиной «Кусок хлеба» концепт «хлеб» является ведущим. Все сильные позиции текста (начало и конец) направлены на актуализацию семантического ядра, связанного с понятием «хлеб».

Начало рассказа вводит в стихию национального мироощущения: «Нет ничего дороже хлеба, – говорят чувашаи» [12, с. 274]. Эта фраза содержит указание и на национальную точку зрения («говорят чувашаи»), и на выявление шкалы ценностей, вершина которой обозначена словом «хлеб». Вторая сильная позиция текста (конец рассказа) органично связана с ее началом, формируя таким образом композиционное кольцо, ядром которого является концепт «хлеб»: «Я – самая счастливая девочка на свете. Я жду, когда выпечется кусок хлеба» [12, с. 283]. Здесь также обозначена национальная традиция: «Хлеб у нас не караваем, а отдельными ломтями» [12, с. 283].

Концепт «хлеб» является и сюжетообразующим: весь рассказ – это воспоминание о прошлом, о детстве, о голоде, о хлебе как о сказочной мечте девочки и ее больной сестры Лизук: «Дни, когда мне удавалось поесть хлеба, остались вехами в моем детстве» [12, с. 274]. Рассказ условно можно разбить на две части, в первой представлена дорога из дома в районную больницу за справкой о здоровье Лизук, где главным должен стать обед в столовой, в которой к супу обязательно продадут кусок хлеба. Вторая часть – это дорога домой без справки, без хлеба. Хронотоп дороги скрепляет событийную основу обеих частей рассказа, но есть и второй метафорический пласт пути, связанный с обретением жизненного опыта, первых самостоятельных шагов в мире взрослой жизни [18]. Жизненные неудачи сестер сглаживают такие моменты, как встреча с матерью в поле и волшебный сон, в котором девочке снится, что мать печет хлеб и она ждет, когда «выпечется кусок хлеба» [12, с. 283].

Семантическое поле концепта «хлеб» в данном рассказе включает в себя такие понятия, как «ржаное поле», «пекарня», «мельница», «ломоть хлеба», «каравай», «кусок хлеба», «тесто». Рассказ насыщен и национальными концептами – поле («сядем в поле у дороги: поле огромное-огромное... ржаное поле... ровное поле»), ветла («ветлы словно спрашивают: “Что вы тут делаете?”»), одинокое дерево («оно кажется мне родным и близким»), ветер («Шелестит теплый вечер»), солнце («лучи света сопровождают в дороге»). Мечта о другой жизни и реальность кажутся волшебными, сказочными: «Пекарня... кажется мне той прекрасной страной, куда в сказках попадают... добрые богатыри» [12,

с. 277]. Перцепты тоже связаны с концептом «хлеб»: «...бревна столовой цвета ржаного хлеба... мох пахнет ржаным хлебом... медовый запах кажется хлебным... мир пахнет хлебом... все цвета хлеба» [12, с. 278]. Девочка знает вкус хлеба, который не спутать ни с чем, но хлеб она только пробовала. Мысли, желания, ощущения, рецепция реальности – все направлено на актуализацию концепта «хлеб».

То, что изображено в рассказе, имеет прочную основу, это не выдумка, а реальность, которую конкретизируют экскурсы в историю: время, изображенное в рассказе, относится к первым годам после Великой Отечественной войны. В больнице, увидев инвалидов, девочка вспоминает слова матери об отце: «Пусть без рук, без ног, слепой, но только бы ваш отец вернулся с войны!.. Смотрю на них, и каждый из них кажется моим папой» [12, с. 277]. О массовых репрессиях напоминают слова девочки, обращенные к врачам: «Бригадир сказал, что за такое вредительство сажать надо...» [12, с. 277]. Речь шла о больной Лизук, которая вместо сорняков выдерживала свеклу.

В духовном мире девочки два центра – мать, олицетворяющая любовь, и старик доктор, носитель мудрости, добра и знаний о мире. Не случайно в девочке после посещения больницы родилось желание быть врачом, чтобы творить добро.

Если в рассказе Е. Лисиной концепт «хлеб» связан с основами жизни семьи, то в рассказе Б. Зайцева «Хлеб, люди, земля» в концепте «хлеб» выделена философская составляющая, подчеркнута взаимосвязь с другими концептами – «люди», «земля». Концептуарий данного произведения состоит из трех элементов, обладающих национальной спецификой и вместе с тем являющихся универсалиями, – все они составляют заголовок [16]. В рассказе эквивалентом концепта «хлеб» выступают кули с мукой, вагоны с мешками муки, мука.

Для формирования концептосферы рассказа важно изображение земли как бесконечных и необозримых далей – полей, куда возвращаются люди, чтобы обрабатывать ее. Через особое отношение к земле-стихии, земле-прародительнице высвечивается сакральность (земля названа «праматерью»). В концептосфере рассказа земля и человек взаимосвязаны, человек «взвращивает сохами» ее для яровых хлебов, а обрабатываемая людьми земля похожа «на ломти чернейшего хлеба». Первостепенная обязанность людей связана с ответственностью за землю, поэтому в каждом мужике усматривается пахарь: «Сзади ходят грачи, неизвестно откуда взявшиеся, дети и внуки тех, что бродили за отцами пахарей, как будто они знают друг друга, человек не пугает птицы, а она выбирает из земли червей, ненужную дрянь, благословляет его работу полетом черных крыльев» [10, с. 33]. Земля и человек изначально связаны между собой: земля – прамать, люди – ее дети, земля – это и сфера приложения сил человека, ибо он живет трудом и плодами земли. Этот процесс вечен, в нем жизнь обретает смысл и значение, но и он прерывается страшным временем – войной, когда людей «сортируют, обучают ходить, стрелять и убивать» [10, с. 34]. Мир погружается во тьму, живое уподоблено мертвому: мужиков-пахарей сортируют, как кули: «Мрак и тьма стоят над землей... Поезда уходят в черноту ночи... В вагонах мужики-солдаты скоро засыпают. Тогда они совсем похожи на кули с мукой. Опять погружаются в ночь» [10, с. 34]. Но мысль художника не пессимистична, через концепты автор возвращает к первоосновам бытия – хлебу, земле и людям, неразрывно связанным друг с другом.

В повести А. Артемьева «Цена хлеба» важна нравственно-этическая составляющая концепта «хлеб», переданная через высказывания героя: «Нельзя быть выше хлеба». Главный герой произведения, дед Ярмуш, всю жизнь проработавший на земле, выращивавший хлеб, с негодованием наблюдает за городской жизнью своего сына. Старику непонятна тяга моло-

дых людей к материальным ценностям, к «вещизму». Абсолютно чуждой внутреннему миру главного героя предстает омещанившаяся сноха. И на улице, и в мусорном ящике старик видит валяющиеся куски хлеба. Автор с сожалением отмечает, что времена изменились, люди, в особенности молодежь, «измельчали», духовно-нравственные категории подменяются материальными. Ярмуш мысленно обращается к своим детям и внукам: «Может быть, вы думаете, что хлеб растет на деревьях? Нет, дети мои, без человека-труженика не вырастет ни один колосок. Даже современные комбайны без машиниста не смогут работать. Как же удобно сейчас все устроено: труженики хлеб посеяли, вырастили, убрали урожай зерна, перемололи, испекли хлеб и на стол вам положили. Но вы даже не задумываетесь, какой ценой этот хлеб достается, когда безжалостно выбрасываете недооженные куски в мусорное ведро. Вы ответите, что в любом магазине ржаной хлеб стоит 14 копеек, а пшеничный – 20. Нет, мои дорогие, не знаете вы настоящую цену хлеба!» [1, с. 66].

Несколько иная интерпретация концепта «хлеб» дается в повестях чувашского писателя А. Емельянова. В повести «Разлив Цивилия» основной акцент сделан на тяжелом крестьянском труде по выращиванию хлеба, и в этом смысле данное произведение перекликается с повестью А. Артемьева «Цена хлеба».

Главный герой Павел Кадышев, вернувшийся в родную деревню после долгих лет работы на целине, начинает трудиться на благо родного колхоза. Герой выражает мысль о том, что чувашские земли менее плодородны по сравнению с целинными, поэтому необходимо применять новые технологии по повышению урожайности. Павел критикует неразумное ведение сельского хозяйства, пытается улучшить систему обработки почвы, сбора и хранения урожая. «Да что целина! Целина – дешевый хлеб. Да только местами распахали неразумно, черные бури уже начинают гулять по целинной степи... И заботой – не скажу про другие совхозы, не знаю, – а в нашем главной заботой было – побольше вспахать и засеять. Как убрать, где сохранить хлеб – об этом начинали думать уже тогда, когда хлеб или оставался в поле, или мок под дождем» [7, с. 76].

А. Емельянову присуще социальное начало, его взгляд часто направлен на те сферы жизни, где в едином узле связаны общекультурные, национальные и бытовые проблемы. Писатель всегда стремится к изображению социально-исторических основ жизни человека, фиксируя внимание на том, как время формирует мировоззрение Павла Кадышева. Интерпретация концепта «хлеб» в повести «Разлив Цивилия» получает предметное и прагматическое значения, составляющие ментальность чувашского народа. Из произведений чувашских писателей складывается триада понятий: земля – хлеб – человек.

Семантика концепта «хлеб» в рассказе А. Чехова «Казак» существенным образом отличается от рассказов Е. Лисиной и Б. Зайцева тем, что ориентирована на христианские ценности. Событийная канва рассказа связана с празднованием Пасхи и возвращением Максима Торчакова и его жены Лизы из церкви с освященным куличом. Дальнейшие события воспринимаются как испытания героев на проявление милосердия по отношению к случайно встретившемуся больному казаку. Казак просит «пасочки» разговориться, но жена Максима грубо отказывает: «Не дам! Надо порядок знать. Это не булка, а свяченная пасха, и грех ее без толку кромсать» [17, с. 382]. Максим с женой едет домой, но ощущение счастья, радости исчезло, все вдруг стало серым и скучным. Думы о казаке не покидают Максима, он сознает, что поступил не по-христиански: «Казак царю служил, может, кровь проливал, а мы с ним как с свиньей обошлись. Надо бы его, больного, домой привести, покормить, а мы ему даже кусочка хлеба не дали» [17, с. 384]. Нарушение заповеди любви и милосердия не проходит бесследно для героя: жизнь вдруг пошла по-другому. Событийные перипетии,

повторяясь, переключаются в план символично-аллегорический: «От скуки... ему стало нестерпимо скучно, как никогда не было – хоть в петлю полезай... С этого началось расстройство» [17, с. 384]. Семантический диапазон концепта «хлеб» в данном рассказе носит христианско-символический характер, высвечивая сакральные мотивы.

Этими особенностями данный рассказ сюжетно перекликается (тот же мотив случайной встречи, только вместо казака – Господь в облике нищего) со стихотворением С. Есенина «Шел господь пытаться людей в любви», где нищий проявляет милосердие к нуждающемуся человеку, делясь последним куском хлеба: «На, пожуй, маленько крепче будешь!» [9, с. 38]. Концепт «хлеб» здесь также наполнен христианским смыслом.

В стихотворении Д. Самойлова «Хлеб» диапазон значений концепта «хлеб» включает семантику и духовной пищи, и творческого импульса, что придает ему своеобразие. В стихотворении четко обозначены реалии крестьянского уклада жизни: хлебное поле, сев, пшеничное поле, корень злака, хлебные печи, пахарь. Но эти же реалии «прокинуты» в поэтическое творчество, в результате чего происходит рождение мифа о поэтическом ремесле и формирование авторского значения концепта «хлеб». В стихотворении возникают ассоциативные ряды, где есть свое «зерно» – слово, у которого есть свой корень, есть колос словесный, есть своя «пахота речи» и есть поэт – «пахарь словесный». Эти аналогии возведены к евангельским истинам, когда поэт утверждает:

Без вашего хлеба я отощаю.
Ну а вы-то –
Разве будете сыты хлебом да щами
Без моего звонкого жита! [15, с. 202]

Трансформирование евангельской истины «Не хлебом единым жив человек, но всяким словом Божиим» выводит поэта к универсальности и значимости поэтического труда – «пахоты речи». Так возникает взаимодействие концептов «хлеб» и «слово» в евангельском смысле.

Резюме. Таким образом, рассмотренные художественные модели, в которых функционирует концепт «хлеб», характеризуются богатством семантического плана, видоизменяемостью и вариативностью, а также активностью и высокой степенью частотности, что позволило исследователям выделить этот концепт как основной в национальной картине мира русских и чувашских писателей [2, с. 12].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемьев А. С.* Цена хлеба : повести (на чув. яз.). – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1977. – 207 с.
2. *Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В.* Лингвистический анализ художественного текста : учебник, практикум. – М. : Флинта, 2004. – 496 с.
3. *Борисова Л. В.* Концепт «пища» в культурологическом пространстве русского языка // Вестник Чувашского государственного университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2013. – № 4. – С. 224–230.
4. *Володина Н. В.* Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения. – М. : Флинта, 2010. – 256 с.
5. *Голубева М. В.* Хлеб как проблема человеческого в современной культуре // Проблемы культуры в современном образовании: глобальные, национальные, регионально-этнические : сборник научных статей : в 2 ч. Ч. 2. – Чебоксары, 2013. – С. 56–59.
6. *Данилова О. И.* Концепт «хлеб» в цикле очерков С. В. Максимова «Куль хлеба и его происхождения» // Проблемы культуры в современном образовании: глобальные, национальные, регионально-этнические : сборник научных статей. – Чебоксары, 2015. – С. 28–31.

7. Емельянов А. В. Разлив Цивилия / авториз. пер. с чув. С. Шуртакова – М. : Современник, 1972. – 302 с.
8. Ермакова Г. А. Ведущие концепты в лирике поэтов Урало-Поволжья // Проблемы создания региональной истории литератур народов Поволжья : материалы региональной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2014. – С. 186–195.
9. Есенин С. А. Собрание сочинений : в 3 т. Т. 1. – М. : Советский писатель, 1970. – 384 с.
10. Зайцев Б. К. Хлеб, люди, земля : собрание сочинений : в 5 т. Т. 1 : Тихие зори. – М. : Русская книга, 1999. – 608 с.
11. Карпова Н. С. Концепт «счастье» в чувашской лингвокультуре // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 4(88). – С. 41–45.
12. Лисина Е. Н. Кусок хлеба // Чувашская литература : хрестоматия. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2007. – С. 274–283.
13. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология / под ред. проф. В. П. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – С. 280–287.
14. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология / под ред. проф. В. П. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – 320 с.
15. Самойлов Д. С. Стихотворения. – М. : Советский писатель, 1985. – 288 с.
16. Степанов Ю. С. Слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология / под ред. проф. В. П. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – С. 288–306.
17. Чехов А. П. Казак : собрание сочинений : в 12 т. Т. 5. – М. : Правда, 1985. – С. 382–386.
18. Ivanova N. A., Lyapaeva L. V., Maksimova I. P. Originality of chronotopical structures in B. Zaytsev and E. Elliyev's small prose // Science and Education materials of the International research and practice conference. – Wiesbaden, 2012. – P. 240–248.

UDC 821.161.1'37"18/19"+821.512.111'37"18/19"

O. K. Evdokimova, L. V. Lyapaeva, S. V. Fedyay

SEMANTIC POTENTIAL OF CONCEPT «BREAD» IN RUSSIAN AND CHUVASH LITERATURE OF THE 19TH–20TH CENTURIES

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article analyzes the works of the Russian and Chuvash writers and poets: A. Artemyev, A. Emelyanov, B. Zaytsev, A. Chekhov, E. Lisina, D. Samoylov, S. Esenin. The concept «bread» unites these works. This aspect of the research appears to be relevant in terms of both historical and literary approach, and in terms of the practice of analysis of the considered works: «Bread» by E. Lisina

© Evdokimova O. K., Lyapaeva L. V., Fedyay S. V., 2017

Evdokimova, Olga Konstantinovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: evdokimova.ok@mail.ru

Lyapaeva, Larisa Vasilyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: lar.lyapaeva@yandex.ru

Fedyay, Svetlana Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: sfedyaj09@mail.ru

The article was contributed on January 11, 2017

«Bread, People, Earth» by B. Zaytsev, «Cossack» by A. Chekhov, «Bread» by D. Samoylov, «Value of Bread» by A. Artemyev, «Tsivil Freshet» by A. Emelyanov, «God testing people on love» by S. Esenin. The article reveals the variety of the semantic concept «bread» in its national, Christian, mythological, poetic expression.

Keywords: *semantics, concept «bread», conceptsphere, Russian and Chuvash writers.*

REFERENCES

1. Artem'ev A. S. Cena hleba : povesti (na chuv. jaz.). – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1977. – 207 s.
2. Babenko L. G., Kazarin Ju. V. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta : uchebnik, praktikum. – M. : Flinta, 2004. – 496 s.
3. Borisova L. V. Koncept «pishha» v kul'turologicheskom prostranstve russkogo jazyka // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija : Gumanitarnye nauki. – 2013. – № 4. – S. 224–230.
4. Volodina N. V. Koncepty, universalii, stereotipy v sfere literaturovedenija. – M. : Flinta, 2010. – 256 s.
5. Golubeva M. V. Hleb kak problema chelovecheskogo v sovremennoj kul'ture // Problemy kul'tury v sovremennom obrazovanii: global'nye, nacional'nye, regional'no-jetnicheskie : sbornik nauchnyh statej : v 2 ch. Ch. 2. – Cheboksary, 2013. – S. 56–59.
6. Danilova O. I. Koncept «hleb» v cikle ocherkov S. V. Maksimova «Kul' hleba i ego pohozhdenija» // Problemy kul'tury v sovremennom obrazovanii: global'nye, nacional'nye, regional'no-jetnicheskie : sbornik nauchnyh statej. – Cheboksary, 2015. – S. 28–31.
7. Emel'janov A. V. Razliv Civilja / avtoriz. per. s chuv. S. Shurtakova – M. : Sovremennik, 1972. – 302 s.
8. Ermakova G. A. Vedushhie koncepty v lirike pojetov Uralo-Povolzh'ja // Problemy sozdanija regional'noj istorii literatur narodov Povolzh'ja : materialy regional'noj nauchno-prakticheskoi konferencii. – Cheboksary, 2014. – S. 186–195.
9. Esenin S. A. Sobranie sochinenij : v 3 t. T. 1. – M. : Sovetskij pisatel', 1970. – 384 s.
10. Zajcev B. K. Hleb, ljudi, zemlja : sobranie sochinenij : v 5 t. T. 1 : Tihie zori. – M. : Russkaja kniga, 1999. – 608 s.
11. Karpova N. S. Koncept «schast'e» v chuvashskoj lingvokul'ture // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 4(88). – S. 41–45.
12. Lisina E. N. Kusok hleba // Chuvashskaja literatura : hrestomatija. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2007. – S. 274–283.
13. Lihachev D. S. Konceptosfera russkogo jazyka // Russkaja slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta : antologija / pod red. prof. V. P. Neroznaka. – M. : Academia, 1997. – S. 280–287.
14. Russkaja slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta : antologija / pod red. prof. V. P. Neroznaka. – M. : Academia, 1997. – 320 s.
15. Samojlov D. S. Stihotvorenija. – M. : Sovetskij pisatel', 1985. – 288 s.
16. Stepanov Ju. S. Slovo // Russkaja slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta : antologija / pod red. prof. V. P. Neroznaka. – M. : Academia, 1997. – S. 288–306.
17. Chehov A. P. Kazak : sobranie sochinenij : v 12 t. T. 5. – M. : Pravda, 1985. – S. 382–386.
18. Ivanova N. A., Lyapaeva L. V., Maksimova I. P. Originality of chronotopical structures in B. Zaytsev and E. Elliyev's small prose // Science and Education materials of the International research and practice conference. – Wiesbaden, 2012. – P. 240–248.

УДК 811.111'373.21(73)

Л. А. Сидорова, Е. Н. Засецкова

СПЕЦИФИКА ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ СОЕДИНЕННЫХ ШТАТОВ АМЕРИКИ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена описанию специфики топонимической лексики Соединенных Штатов Америки. В ней рассматриваются топонимы в языке и культуре народов США, особое место уделяется их значимости, процессу становления и развития топонимической системы и влиянию на нее других систем.

Характерной чертой топонимов Америки является большое количество лексики, заимствованной из индейских, а также из ряда европейских языков (английского, испанского, французского, немецкого, голландского и др.).

Результаты исследования предназначены для использования на занятиях по курсу «Лингвострановедение», оно содержит материал страноведческого характера, который знакомит студентов с государственным устройством, географией, историей, экономикой и культурой США.

Лингвокультурологический анализ топонимического материала данного исследования может быть использован студентами старших курсов языковых специальностей, магистрантами, аспирантами и широким кругом лиц, изучающих язык, историю и культуру США.

Ключевые слова: *топонимическая лексика, топонимическая система, географическое название, реалия, культурное наследие, лингвострановедение, лингвокультурологический анализ топонимического материала.*

Актуальность исследуемой проблемы. Вполне оправданной, на наш взгляд, является попытка лингвистического анализа топонимической системы как одного из компонентов языковой картины мира, которая является лингвокультурологической и историко-этнологической категорией. Этнический опыт и культура во многом определяются особенностями истории народа. Именно этнокультурная значимость топонима (его способность долгие годы сохранять и передавать через поколения релевантную информацию об историческом прошлом народов, о путях и границах их расселения, о культуре, моральных и этических ценностях, особенностях мировидения и т. п.) делает актуальным исследование топонимической картины мира.

© Сидорова Л. А., Засецкова Е. Н., 2017

Сидорова Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lara1357@mail.ru

Засецкова Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: smilecamp@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 16.11.2016

Тема данной статьи выбрана не случайно. Каждый предмет окружающей действительности имеет свое название, представляющее собой его характерный отличительный признак. Города, села, реки, горы, долины имеют разные названия. У каждого есть своя история, свое начало и свой смысл, который иногда сначала даже невозможно объяснить. Происхождение географических названий, их судьба представляют большой познавательный интерес.

Географические названия, или топонимы, подчеркивают связь между человеком и географическим объектом. Они не только указывают на его место на планете, но и дают интересную и важную информацию.

Цель исследования – рассмотреть особенности и своеобразие названий географических объектов США, которые представляют собой огромный пласт для изучения истории, культуры и языка американского народа, широко используются носителями языка.

Материал и методика исследований. Был проведен анализ литературы в аспекте изучаемой проблемы и использованы следующие методы исследования: описательный метод, анализ словарных дефиниций, метод этимологического анализа, метод лингвокультурологического анализа. Большинство рассматриваемых топонимов взято из топонимических словарей, справочников и электронных поисковых топонимических систем, получено путем целенаправленной выборки из современных лексикографических, лингвострановедческих, топонимических, толковых словарей, путеводителей и интернет-ресурсов.

Результаты исследований и их обсуждение. Топонимы являются культурным наследием народов, они несут информацию об истории той или иной местности, о первых поселенцах определенной территории. Они отражают взаимодействие между человеком и природой, воспроизводят картину человеческого бытия, особенно в связи с окружающей средой. Следовательно, топонимы дают некоторое представление о жителях, их экономической деятельности, относительном наличии конкретного вида растений или животных в этой местности.

Исследование происхождения географических названий началось давно. Одним из первых был Махмуд Кашгарский, тюркский лингвист и географ, родившийся и живший в Киргизии. В XI в. он составил словарь тюркской лексики и географические карты. М. Кашгарский также исследовал семантику географических названий.

Среди известных топонимистов следует отметить таких, как В. Ташицкий (Польша), Н. Холмер (США), А. Рум (Великобритания), В. Шмилауэр (Чехия), А. Смит (Великобритания), С. Роспанд (Польша), И. Йордан (Румыния), Л. Киш (Венгрия), Дж. Армстронг (Канада) и др. Благодаря им топонимика получила дальнейшее развитие в системе научного познания.

В России первые топонимические исследования появились в XVIII в. (работы географа и историка В. Н. Татищева (1686–1750)). Научное изучение топонимики в России продолжили А. Х. Востоков («Задача любителям этимологии» (1812)), а также М. Я. Моршкин («Славянский именовослов» (1867)).

По мнению современных ученых, топонимы являются предметом изучения различных языковых дисциплин: лингвокультурологии (М. В. Горбаневский, В. П. Нерознак), лингвострановедения (Е. М. Верещагин, Г. Д. Томахин, Е. Н. Белая), лексикографии (В. А. Никонов), этнолингвистики (И. С. Карабулатова, Е. Н. Варникова). Отсюда следует, что топонимы являются междисциплинарным, комплексным явлением.

Название науки «топонимика» появилось не сразу, оно возникло в отечественной литературе в 1920-е гг. XX в. Споры о целях и задачах топонимики ведутся учеными до сих пор. Есть мнение о том, что она является интегральной научной дисциплиной, которая использует данные трех наук: географии, истории и лингвистики.

В последнее время возрос научный интерес к исследованиям в области ономастики в целом и топонимики в частности. Понимается важность для лингвистики поиска ответов на различные вопросы, стоящие перед топонимикой (греч. *topos* – место, *онима* – имя, название) – отраслью языкознания, занимающейся изучением географических наименований (топонимов), выявлением их своеобразия, историей возникновения и анализом изначального значения слов, от которых они образованы. Топонимы являются неотъемлемой частью лексики любого естественного языка.

В вопросе о месте топонимики в общей системе наук ученые разделились на три группы. Первая группа ученых (А. И. Попов, Н. Г. Мамедов, В. У. Тащицкий, В. Шмиллауэр и др.) выделяет топонимику в самостоятельную (отдельную) науку, сущность топонимастики составляет соединение лингвистического и исторического подходов; следовательно, она не принадлежит ни к языкознанию, ни к историческим наукам, а является самостоятельной научной областью.

Вторая группа ученых (А. Доза, Д. Н. Коков, М. Р. Магомедов, А. К. Матвеев, Н. В. Подольская, А. В. Суперанская, А. Н. Топоров и др.) считает топонимику частью лингвистической науки. Так, А. В. Суперанская подчеркивает, что «только лингвисты могут и должны анализировать все типы географических названий в их связи друг с другом, с прочими собственными именами и со всей системой языка, в котором они создаются и употребляются» [8]. Однако следует помнить, что топонимика – это отражение объекта, на основе которого возникают топонимы, т. е. не стоит забывать и о географической стороне изучаемых единиц; тесная связь также прослеживается с историей и этнографией, так как топонимы возникают в определенную эпоху, отражая ее характерные особенности и основные закономерности, которые способствуют формированию национального сознания.

Ученые третьей группы (В. А. Жучкевич, Э. М. Мурзаев, В. А. Никонов, Е. М. Поспелов, Г. Я. Рылюк, А. Л. Хромов и др.) рассматривают топонимику как междисциплинарную науку, интегральную научную дисциплину, находящуюся на стыке географии, истории и языковедения. С одной стороны, топонимика представляет собой лингвистическую науку, так как топонимы являются словами языка, с другой стороны, топонимика может рассматриваться как наука географическая, так как топонимы относятся к географическим объектам, с третьей стороны, топонимы являются своеобразными историческими памятниками, отражающими эпоху, традиции, быт и культуру народов. Мы считаем, что основной акцент в изучении топонимики должен делаться именно на лингвистический подход.

Исследование топонимического пласта американского варианта английского языка представлено в работах А. В. Суперанской [8], Г. В. Нестерук и В. М. Ивановой [5], В. Д. Беленькой [2], Е. М. Поспелова [6], Г. Д. Томахина [9] и др.

Авторами статьи также был проведен ряд исследований по данной теме [3], [7].

Топонимическая система США представляет большой интерес для исследования. Важным фактором является то, что ее образование происходило при заселении территории европейцами, для которых усвоение аборигенной топонимии представляло значительную трудность. Немаловажным является и то, что территория США была заселена переселенцами из различных стран, поэтому особенность топонимии США заключается в том, что здесь происходило смешение топонимических моделей.

Изначально американская топонимия дополнялась совершенно разнородным и практически не связанным материалом, который в дальнейшем подвергся изменениям под влиянием английского языка. Характерной чертой топонимии США является большое количество лексических единиц, заимствованных из разных языков, мифологии и истории различных народов.

Топонимия США делится на две основные группы: субстратные (из языков различных индейских народов) и европейские (испанские, французские, немецкие, скандинавские, русские и др.).

Рассмотрим топонимию из языков коренных американцев (индейцев). Количество известных языковых семей индейских языков достигает 200. Следовательно, топонимия из индейских языков разнообразна. По мнению С. Н. Басика, индейские названия составляют 10 % топонимов США, в некоторых районах этот показатель выше [1]. Существует несколько основных лексико-семантических групп индейских названий: этнонимы, религиозно-культурные топонимы и топонимы, отражающие природные особенности. Остальные категории встречаются реже.

Названия ряда водных объектов (гидронимов) США имеют индейское происхождение. Например, Mississippi (Миссисипи) на языке индейцев оджибве означает «большая река», Niagara (Ниагара) на языке индейского племени мохоки имеет значение «перешеек» (между озерами), на языке народа нейтраль – «гром воды». Yukon River (Юкон) на языке племени гуичин означает «большая река», название реки Wisconsin (Висконсин) произошло из алгонкинских языков коренных американцев, значение слова до сих пор неизвестно.

Значителен индейский элемент в названиях штатов: 23 из 50 имеют происхождение из языков коренных американцев. К примеру, название штата Massachusetts (Массачусетс) возникло из одного из восточноалгонкинских языков, имеет значение «у большого холма», штата Oklahoma (Оклахома) происходит из языка чокто: okla – люди, homa – красный, штата Minnesota (Миннесота) – из языка дакота, означает «мутная вода».

Среди ойконимов (названий населенных пунктов) можно отметить следующие. Существуют две версии происхождения названия города Chicago (Чикаго). Согласно первой версии название происходит от «shikaakwa», что означает на языке коренных жителей «дикий, едкий, вонючий лук», согласно второй версии происхождение города связано с именем вождя племени chikagoу [10]. Название города Miami (Майами) связано с названием коренных американцев, населяющих эту местность.

Следующей группой являются топонимы из европейских языков, в которой можно четко проследить основные этапы колонизации и освоения континента. В этой группе основу составляют английские названия.

Название города Salt Lake City (Солт-Лейк-Сити) с английского переводится «город у соленого озера», гор Blue Mountains (Блу-Маунтинс) – «голубые горы», реки White River (Уайт-Ривер) – «белая река», города Rock Springs (Рок-Спрингс) – «скалистый ручей», национального парка Yellowstone (Йеллоустон) – «желтый камень» и т. д.

Особый интерес представляют библейские топонимы, а также топонимы, связанные с мифологией, событиями древности. Город Babylon (Вавилон) назван в честь Вавилона – одного из крупнейших городов Древнего мира, столицы Вавилонии. Philadelphia (Филадельфия) означает «братолюбие», происхождение топонима Atlanta (Атланта) связано с древнегреческим мифом об Атланте, а города Memphis (Мемфис) – с названием столицы Древнего Египта. Переселенцы также давали топонимам символи-

ческие названия: город Independence (Индепенденс) с английского переводится «независимость», Liberty City (Либерти-Сити) – «город свободы», Union City (Юнион-Сити) – «город союза» и т. д.

В топонимике США встречаются топонимы-мигранты. Среди названий населенных пунктов на северо-востоке США их количество составляет 20 % [1]. Здесь встречаются такие топонимы, как Portsmouth (Портсмут), Gloucester (Глостер), Cambridge (Кембридж), Manchester (Манчестер) и т. п. Часто топонимы-мигранты представлены с приставкой «new» (новый), например: New York (Нью-Йорк), New London (Нью-Лондон), New Boston (Нью-Бостон), New Gloucester (Нью-Глостер) и т. д.

В США географические названия испанского происхождения встречаются в штатах Калифорния, Флорида, Нью-Мексико, Невада, Техас, Аризона, Юта, Орегон. Ряд признаков помогают определить топонимы испанского происхождения. Прежде всего, это артикли испанского языка: los в Los Angeles (Лос-Анджелес) – «ангелы», las в Las Vegas (Лас-Вегас) – «долины». Следующим признаком является прилагательное santo – святой, santa – святая (сокращенная форма san): Santa Barbara (Санта-Барбара), San Antonio (Сан-Антонио), Santa Fe (Санта-Фе) – «святая вера» и т. п. В состав топонимов испанского происхождения часто также входят топоформанты, называющие тип географического объекта, к которому относится название: río (река), sierra (горы), например: Рио-Гранде – «большая река», Sierra Nevada (Сьерра-Невада) – «горы, покрытые снегом», Sierra Blanca (Сьерра-Бланка) – «белые горы».

Топонимы французского происхождения встречаются на юге (Луизиана, Арканзас) и севере (Висконсин, Иллинойс, Мичиган) США. Их показателем являются топоформанты lac (озеро), ville (город), mont (гора), bois (лес), например: Lac qui Parle (Лак-ки-Парл, название округа в штате Миннесота) – «озеро, которое говорит», Belmont (Белмонт) – «красивая гора», Waterville (Уотервиль) – название города в штате Мэн, Boise (Бойсе) – название столицы, реки и округа штата Айдахо.

Русские географические названия более всего распространены на Аляске. Часто они трансформированы английским языком или заменены английским топонимом. Остров на юге Берингова моря Semisopochnoi (Семисопочный) является самой западной точкой США. Alexander Archipelago (архипелаг Александра) и Baranof Island (остров Баранова) названы в честь губернатора Александра Баранова. В свою очередь, Kupreanof Island (остров Куприянова) получил свое название в честь губернатора Аляски Ивана Куприянова. Shumagin Islands (острова Шумагина) названы в честь Никиты Шумагина, матроса, который принимал участие в экспедиции В. И. Беринга. Mount Shasta (гора Шаста) является трансформированным русским топонимом (гора Счастья).

Часть русских городов была переименована после продажи Аляски Соединенным Штатам Америки. Так, американский город Sitka (Ситка), расположенный на острове Баранова, носил до 1867 г. название Ново-Архангельск.

Голландское влияние встречается в топонимии северо-востока США. Топоформанты kill (русло реки), hook (изгиб реки) присутствуют в следующих географических названиях голландского происхождения: Catskill Creek (Катскилл Крик), Fishkill (Фишкилл), Kinderhook (Киндерхук) и т. п.

В топонимике США широко распространены мемориальные названия. Данные топонимы появились на основе имен и фамилий известных в различных сферах деятельности людей. Они увековечивают имена монархов, первопоселенцев, путешественников, государственных деятелей. В честь первого президента США Джорджа Вашингтона названа

столица и один из штатов – Вашингтон (Washington). Высшая точка страны названа в честь Мак-Кинли (Mount McKinley), президента США, однако существует и другое местное название этой горы – Денали (Denali), что на языке атапасков означает «обитель зла».

В новелле О. Генри «Фараон и хорал» упоминается Блэкуэлл. Это узкий остров в Нью-Йорке, который в настоящее время носит название остров Рузвельт [4, с. 66]. После победы голландцев в 1666 г. капитан Джон Мэннинг захватил остров, а позже сын Меннинга, Роберт Блэкуэлл, стал его владельцем. Его правнук, Яков Блэкуэлл, построил дом, который в настоящее время является старейшей достопримечательностью острова.

Резюме. Как уже было отмечено выше, культурная составляющая в языке исследуется лингвокультурологией – комплексной научной дисциплиной синтезирующего типа, изучающей взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающей этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и неязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установки (система норм и общечеловеческих ценностей). Задача лингвокультурологии состоит в целостном описании синхронно взаимодействующих процессов в дискурсе языка и культуры. Лингвокультурология занимается выявлением и презентацией специфических единиц языка, семантика которых отражает культуру того или иного народа в языке. С точки зрения лингвокультурологии топоним, безусловно, вызывает особый интерес. Топоним функционирует на двух уровнях коммуникативного пространства языковой личности – на уровне языка и на уровне культуры. Топоним, как и любое имя собственное, представляет собой специфический конгломерат лингвистического и экстралингвистического планов, сведения о слове переплетаются со страноведческой и культурологической информацией об объекте.

Лингвокультурологический анализ топонимов США позволяет рассматривать их как вместилище знаний о языке и культуре страны. Географические наименования являются отражением истории нации, в них зафиксированы различные периоды развития и процветания языка и культуры общества, исследованные топонимы помогают восстановить черты исторического прошлого народа, определить периоды и особенности освоения территории США. Топонимическая система этой страны обладает сложной и разноплановой семантической структурой, вызывающей переплетение социальных, культурных, исторических и других ассоциаций. США обладают разнообразной топонимической системой, в которую в разные периоды времени все народы и языки внесли свой вклад, т. к. для страны характерна пестрота этнического состава населения.

Результаты нашего исследования могут быть успешно применены для дальнейшей разработки теории топонимической науки, а также могут помочь в процессе изучения культуры и истории той или иной страны, ее географических особенностей. Статья может быть использована в качестве лингвострановедческого материала при преподавании английского языка в школе, вузе и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басик С. Н. Общая топонимика : учебное пособие для студентов географических факультетов. – Минск : БГУ, 2006. – 200 с.
2. Бельская В. Д. Очерки англоязычной топонимики : учебное пособие. – М. : Высшая школа, 1977. – 228 с.
3. Данилова А. Н., Сидорова Л. А. Топонимы как реалии языка и культуры // Вопросы языкознания в когнитивном аспекте : сборник научных статей. – Чебоксары, 2015. – С. 216–219.

4. Засецкова Е. Н., Сидорова Л. А. Экспликация иронического смысла на лексическом уровне в малой прозе О. Генри // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 2(86). – С. 64–69.
5. Нестерук Г. В., Иванова В. М. США и американцы. – Минск : Высшая школа, 2004. – 263 с.
6. Поспелов Е. М. Географические названия мира : топонимический словарь. – М. : Русские словари, 1998. – 372 с.
7. Сидорова Л. А. Топонимы как отражение истории и культуры США // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития : сборник научных статей. – Чебоксары, 2016. – С. 255–259.
8. Суперанская А. В. Что такое топонимика? – М. : Наука, 1985. – 176 с.
9. Томахин Г. Д. США : лингвострановедческий словарь. – М. : Астрель, 2001. – 272 с.
10. Чикаго – расположенный в штате Иллинойс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.first-americans.spb.ru/chikago-raspolozhennyj-v-shtate-illinojs/>.

UDC 811.111'373.21(73)

L. A. Sidorova, E. N. Zasetskova

THE SPECIFIC CHARACTER OF THE TOPONYMIC VOCABULARY OF THE UNITED STATES OF AMERICA

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the description of the specific character of the toponymic vocabulary of the United States of America. It considers the history of the formation of the toponymic research, the importance of toponyms in the language and culture of peoples, the process of formation and development of the toponymic system of the USA and the influence of other systems on it.

The main characteristic feature of the toponyms of America is the fact that it has the words borrowed from the Indian languages and some European languages (English, Spanish, French, German, Dutch and others).

The research is intended for the course of Linguistic and Cultural Studies and contains the information on country studies which provides students with the knowledge on Geography, History, Economics, System of State and Culture of the USA.

The Cultural Linguistics analysis of toponymic character of the present research can be used by senior students, graduate students, post-graduate students, and general public studying the history and culture of the USA.

Keywords: *toponymic vocabulary, toponymic system, place name, cultural value, linguistic and cultural studies, cultural linguistics analysis of toponymic material.*

© Sidorova L. A., Zasetskova E. N., 2017

Sidorova, Larisa Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Philology and Translation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: lara1357@mail.ru

Zasetskova, Elena Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Philology and Translation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: smilecamp@yandex.ru

The article was contributed on November 16, 2016

REFERENCES

1. *Basik S. N.* Obshhaja toponimika : uchebnoe posobie dlja studentov geograficheskikh fakul'tetov. – Minsk : BGU, 2006. – 200 s.
2. *Belen'kaja V. D.* Ocherki anglojazыchnoj toponimiki : uchebnoe posobie. – M. : Vysshaja shkola, 1977. – 228 s.
3. *Danilova A. N., Sidorova L. A.* Toponimy kak realii jazyka i kul'tury // Voprosy jazykoznanija v kognitivnom aspekte : sbornik nauchnyh statej. – Cheboksary, 2015. – S. 216–219.
4. *Zaseckova E. N., Sidorova L. A.* Jeksplikacija ironicheskogo smysla na leksicheskom urovne v maloj proze O. Genri // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 2(86). – S. 64–69.
5. *Nesteruk G. V., Ivanova V. M.* SShA i amerikancy. – Minsk : Vysshaja shkola, 2004. – 263 s.
6. *Pospelov E. M.* Geograficheskie nazvanija mira : toponimicheskij slovar'. – M. : Russkie slovari, 1998. – 372 s.
7. *Sidorova L. A.* Toponimy kak otrazhenie istorii i kul'tury SShA // Psihologija i social'naja pedagogika: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija : sbornik nauchnyh statej. – Cheboksary, 2016. – S. 255–259.
8. *Superanskaja A. V.* Chto takoe toponimika? – M. : Nauka, 1985. – 176 s.
9. *Tomahin G. D.* SShA : lingvostranovedcheskij slovar'. – M. : Astrel', 2001. – 272 s.
10. *Chikago* – raspolozhennyj v shtate Illinojs [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.first-americans.spb.ru/chikago-raspolozhennyj-v-shtate-illinojs/>.

УДК 398.4(470.433)

М. Ю. Черноярова

ОБРАЗ ЛЕСНОГО ДУХА В РУССКИХ МИФОЛОГИЧЕСКИХ РАССКАЗАХ ЧУВАШИИ

Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей изображения лешего в русской мифологической прозе Чувашии, сравнительной характеристике русских и чувашских лесных духов, рассмотрены основные, наиболее распространенные сюжетные мотивы, связанные с этими персонажами. Также в работе исследуются мифическая основа анализируемых образов и сюжетов, отражение в них языческих и христианских воззрений народа.

Ключевые слова: *леший, мифологические рассказы, Чувашия, специфические особенности, сравнительная характеристика, сходство, отличия.*

Актуальность исследуемой проблемы. Судьбы традиционных жанров фольклора, выяснение причин и характера их трансформации в условиях их постепенного исчезновения – проблемы, которые волнуют научную общественность на современном этапе. Наиболее трудной является задача изучения несказочной прозы русского этноса, формирование и расселение которого сопровождалось обретением специфических локальных различий в культурно-бытовой сфере. Кроме того, во многих регионах русские контактировали с проживавшими там представителями других национальностей. Поэтому необходимо продолжить исследование эпических прозаических жанров русской традиционной культуры прежде всего на уровне отдельных регионов. До настоящего времени остается важной и актуальной проблема изучения духовной культуры жителей Чувашского края. Несмотря на то что в научной литературе довольно тщательно и подробно исследованы чувашские народные обычаи и обряды, мифологические рассказы разноэтничных групп населения Чувашии изучены еще недостаточно. В связи с этим возникает необходимость в дальнейшем исследовании представлений о мифологических персонажах, в частности о духах леса, анализ которых и будет являться целью нашей работы.

Всестороннему анализу образов русских лесных духов были посвящены работы Н. А. Криничной [6], Е. Е. Левкиевской [8] и др., исследованию их региональной специфики – труды К. Е. Кореповой [5], Л. Л. Кушнareвой [7] и др. Изучением этой проблемы на материале чувашских мифологических рассказов занимались такие ученые, как Д. Мессарош [9], Г. Г. Ильина [3], [4], В. А. Ендеров [2] и др. Однако до сих пор в научной литературе не

© Черноярова М. Ю., 2017

Черноярова Марина Юрьевна – старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: luciliya@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 13.12.2016

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках реализации проекта № 16-14-21011 «Русская мифологическая проза населения Чувашии: региональная специфика, образы и мотивы»

существует работ, посвященных всестороннему анализу особенностей изображения персонажей леса в русских мифологических рассказах Чувашии; практически отсутствуют исследования, в которых сопоставляется их изображение в русском и чувашском фольклоре.

Материал и методика исследований. Материалом нашего исследования являлись русские и чувашские мифологические рассказы и поверья, собранные во время экспедиций студентами и преподавателями Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, сотрудниками Чувашского государственного института гуманитарных наук, а также тексты из архива автора публикации. Их анализ позволил определить методологические основы и концептуальные идеи работы. Методика исследования опирается на текстологический структурно-семантический анализ мифологических рассказов Чувашской Республики, выявление регионального своеобразия образов, соотнесение анализируемого фольклорного материала с архаичными представлениями и культурными традициями разноэтничных групп населения. В процессе работы применялись следующие основные методы исследования: сравнительно-типологический, сравнительно-сопоставительный. Их использование необходимо для изучения типологической общности чувашской и русской фольклорной традиции XX–XXI вв.

Результаты исследований и их обсуждение. В древние времена селения наших предков окружали непроходимые девственные леса. Они таили в себе опасность, считались «нечистыми» местами, населенными лесными духами. В настоящее время человек расширяет градостроительство, вырубая леса, все более ощущая себя хозяином жизни. В связи с изменившимися условиями существования все меньше появляется мифологических рассказов о лешем, ранее популярном персонаже сказочной прозы. Свидетельства встреч с ним в мифологической прозе русского населения Чувашии немногочисленны. В имеющихся текстах образ представлен своеобразно: в его облике причудливо сочетаются как традиционные, так и современные представления людей о духе леса.

Часто в рассказах его не называют по имени. Когда-то это было связано с существующим запретом: если упомянуть демона, то он и появится. Несмотря на это, каждый мифологический персонаж в народном представлении наделен набором определенных характеристик: специфическими функциями (злокозненными или охранительными действиями), временем активизации, атрибутикой и т. д. Все перечисленные характеристики являются индивидуальными для каждого демонологического персонажа, определяют его главные особенности. Есть такой особый набор характеристик и у лешего, который достаточно легко идентифицировать в русских мифологических рассказах Чувашии.

Традиционно лесной дух появляется в нулеморфном облике, проявляя себя с помощью голоса, смеха, шелеста листьев. В современных записях, произведенных на территории нашего региона, традиционный антропоморфный облик лешего встречается достаточно редко и, вероятно под влиянием христианства, в подобного рода рассказах воспринимается все больше как демон зла, черт. Например, он может изображаться в виде девушки или мужчины с рогами и копытами. В современных нарративах нередко сохраняются указания на его телесные аномалии, свидетельствующие о связи с нечистой силой, например хромота или горящие глаза. Поскольку в соответствии с народными представлениями в лешего превращаются заложенные покойники, огненные глаза подчеркивают его связь с потусторонним миром. Мы согласны с мнением большинства исследователей, что внешний облик духа всегда связан с его функциями: демон с горящими глазами, как правило, наносит вред человеку. В современных русских мифологических рассказах Чувашского края подчеркивается мстительность лешего, который наказывает за нарушение запрета. Однако он уже не воспринимается только как воплощение нечистой силы.

Общеизвестно, что люди с древних времен относились к лесному духу противоречно. С одной стороны, для них он был демоном, пытающимся погубить зашедших в лес путников, с другой – дружественным человеку существом, которое может прийти на помощь в трудный момент жизни. Эта противоречивость проявляется в первую очередь во внешнем облике персонажа. Иногда леший появляется в образе либо мужчины среднего возраста, либо старичка. И если к мужику, случайному прохожему относились всегда очень подозрительно, то дедушка-леший чаще всего воспринимался как покровитель-помощник, который не оставит в беде. Такое отношение к лесному духу объясняется тем, что он часто помогает человеку, опекает его. Наличие в быличках как злокозненных действий, так и попечительских функций персонажа свидетельствует о том, что к лешему всегда было двойственное отношение.

Образ незнакомого старика, которого человек встречает на своем пути, связан с архетипом предка – покровителя, который может передать знания, недоступные для непосвященных. Его появление в критический для героя былички момент свидетельствует о влиянии на сознание человека глубинных образов и форм, передающихся с помощью «коллективного бессознательного». В соответствии с этими древними представлениями в рассказах, записанных на территории нашего региона, старичок с длинной белой бородой чаще всего опекает человека или предсказывает ему судьбу.

Таким образом, очень часто в русских мифологических рассказах леший появляется в образе человека. В таком случае в облике хозяина леса подчеркивается его охранительная функция: он становится похожим на лесничего, наказывающего человека за нарушение экологического равновесия и изгоняющего его за пределы лесного пространства [12].

В отличие от общерусской традиции леший не показывается в облике таких животных, как заяц, белка, мышь. Он в основном превращается в кота, лошадь, медведя. В текстах, бытующих на территории региона, фитоморфные воплощения лешего достаточно редки. Обычно он оборачивается в ель, сосну, осину или живет на верхушке этих деревьев. В русских мифологических рассказах Чувашии отсутствует традиционный мотив превращения лешего в вихрь или ветер. В чувашских быличках, напротив, лесной дух обладает способностью повелевать стихиями.

Таким образом, в современных мифологических рассказах актуализируются не только представления о лешем как о демоне зла, заводящем путников в лесную чащобу, он воспринимается и как доброжелательное существо и в таком случае показывается в образе старичка, помогающего человеку или наказывающего его за нарушение запрета, охраняющего лес от уничтожения.

Недовольные разрушением природного мира рассказчики надеются на наказание виновных, которое должен осуществить леший. Однако даже он порой оказывается бессилем перед человеческой экспансией и разрушением экосистемы. Например, леший не может разогнать толпу туристов, которая разжигает в лесу костры, и, недовольный этим, все-таки уходит. В одном из мифологических рассказов он даже превращается в обыкновенного соседа-старичка, который не в силах противостоять самоуправству человека: «Роща наша раньше тоже чистая была, красивая. Обыкновенный лес был. Мужик у меня знакомый был, постоянно все время в роще проводил. Только и делал, что гулял по тропинкам. Тем более он рядом в доме с рощей жил. Ну, вот он захворал как-то. Прихожу к нему навестить, лекарства какие-то принести, помочь чем-то. Он мне-то и рассказал: “Погибает, – говорит, – лес наш, не любят его жители, изгоняют духа леса”. Ну, тогда старику ничем врачи-то помочь не смогли – схоронили мы его. И роща теперь грязная вся, будто связан был мужик с

лесом нашим, будто без него нет в роще духа лесного. Мусорят дети наши, молодежь особенно, совсем не жалеют» (записано в 2010 г. Е. В. Яковлевой от Анастасии Васильевны Кулешовой, 1935 г. р., в г. Новочебоксарске (МФФ КРЯиЛ)). Основной мыслью рассказа является указание на забвение сакральных знаний, которое может привести к настоящей трагедии: «По-видимому, быличка призвана поддержать природный инстинкт самосохранения, который утрачивает современный человек, считающий, что он приобрел неограниченную власть над природой. Бережное обращение со средой обитания предохраняет людей от вредоносного вторжения в их жизнь» [1, с. 108]. В анализируемом тексте человек вторгается во владения лешего, что приводит к его гибели, так как мифологический персонаж является символическим воплощением рощи.

Таким образом, мы можем констатировать, что иногда современный образ лешего «снижен»: он все больше напоминает человека. Это можно объяснить демифологизацией персонажа: вера в него постепенно редуцируется, а круг мотивов, связанных с лесным духом, сужается.

В чувашской фольклорной традиции в изображении персонажа преобладает много архаических черт, сохранившихся до сегодняшнего дня. В большей степени, чем в русском фольклоре, подчеркивается связь лешего с покойниками, очень редко он появляется в образе старика. «Говорят, что леший – это непохороненный покойник. Если он умирает, то и после смерти ходит, пугая всех своим криком» [10, с. 278]. В чувашской быличке подробно описывается появление леших: это убитые и непохороненные люди и младенцы, родившиеся вне брака и оставленные матерью в лесу. Устойчивым в этой группе текстов является следующий мотив: чтобы успокоить душу мертвеца, надо захоронить его: «Лешие ночью пугают людей в лесу. Бесятся, смеются, страшно кричат. Лешими становятся умершие, но не похороненные люди. В Малокарачурином лесу раньше ходил один пожилой человек, ставший Лешим. Много людей он напугал до смерти. Однажды он подошел к человеку совсем близко. И велел ему похоронить скелет старика. Потом отпустил его домой живым и невредимым. С тех пор, как кости были похоронены, Лешего в лесу больше не видели» [10, с. 279].

Представление о происхождении лешего от заложных покойников нашло отражение и в поэме «Леший» известного чувашского писателя М. Ф. Федорова. Источниками произведения стали чувашские народные мифологические рассказы, записанные автором произведения [11]. Главный герой поэмы дядя Хведер вспоминает рассказы стариков о том, что лешим стал покойный Эндри, погибший в лесу под колесами тарантаса богача Ягура. В отличие от русских, в чувашских мифологических рассказах леший часто появляется в образе ребенка, что и объясняется его происхождением: «Лешие происходят от закопанных в земле девушками детей. Он всегда из одного места выходит. Этого места все боятся. Сначала Леший маленький, размером с кулачок (в образе кошки или собаки). Постепенно он растет и становится со стог сена» [10, с. 281]. «Однажды до восхода солнца пошли на дальнее поле за горохом. К этому месту подбежал маленький ребенок.

– Брат Митрак, брат Митрак (человека звали Дмитрием), мешок дай-ка, мешок дай-ка, – говорит ребенок.

Этот человек взял лопату и погнал его. Тот убежал в лес Куканар. В лесу стояли скрип и треск. Тот ребенок Лешим был, приходил горох есть» [10, с. 282].

Общим для двух фольклорных традиций является частотность изображения демона в нулеморфном облике, его акустические проявления.

Русский дух леса совершает злокозненные действия по отношению к человеку (в 50 % текстов), однако последний в большинстве случаев может достойно противостоять мифологическому персонажу.

В современных рассказах подчеркивается охранительная функция демонологического существа: он наказывает человека за безнравственное поведение и нарушение эко-системы.

Распространены на территории Чувашии и мифологические рассказы, в которых леший играет роль попечителя человека. Он может наделять удачей или богатством, реже – способностью предвещать судьбу.

Самым распространенным сюжетом традиционно является рассказ о том, как «леший водит человека». «В большинстве мифологических рассказов он не обозначен повествователем как персонаж, а указывается локус, заколдованное место, где “водит”. Человек, по рассказам, находясь в незнакомом лесу, не может найти дорогу домой, выйти из леса, ходит по кругу в одном и том же месте, пока кто-нибудь не поможет ему» [7, с. 93]. Подобный мотив распространен и в чувашском фольклоре. Отличие состоит в том, что в чувашских быличках в большей степени распространены сюжеты о том, как леший пугает человека.

Практически отсутствуют в современных рассказах такие распространенные в прошлом мотивы, как похищение лешим детей, наведение порчи, болезней, вызывание стихий. Практически не встречаются тексты об умерщвлении лешим человека, об умении лешего управлять стадом и воздействовать на животных. Отсутствие этих мотивов свидетельствует о десакрализации персонажа, утрате веры в его магическую силу.

Нет в русской мифологической прозе Чувашского края рассказов о семье лешего, столь распространенных на территории Русского Севера. Не часто встречаются и былички, в которых рассказывается о хозяйственной деятельности лешего. В Нижегородском крае такого рода былички также полностью отсутствуют: «Отсутствие их можно объяснить тем, что здесь не принято пасти скот в лесу и пастушеская обрядность менее развита, а скотоводческая магия носит “домашний” характер» [5].

Достаточно редко встречается сюжетный мотив о встрече путника с демоном на особой тропе лешего, распространенный, например, в Забайкалье. На обследуемой территории отсутствуют сюжеты о том, как леший насылает видения.

Чувашский лесной дух более агрессивен и опасен. Рассказчики свидетельствуют о каннибализме лешего, он может защекотать до смерти, вырвать зубы, заниматься рукоприкладством. «Леший произошел от ребенка, рожденного незамужней девушкой. Как только девочка родилась, ее отнесли в лес и, не погребая, бросили, она вскоре стала Лешим. Леший, увидев людей, специально идет к краю леса. И кричит голосом проходящего мимо человека или голосом его знакомого. Тогда человек ему навстречу идет. Леший начинает щекотать человека, тот умирает, и он его съедает» [10, с. 291]. Лесной дух в чувашском фольклоре представлен в различных вариациях: Екете, Упате, Арсюри. Упате отличается особой жестокостью: он может проклясть целую деревню, уничтожить ее. Чаще всего в чувашском фольклоре происходит отождествление заложного покойника и лешего. Например, леший отнимает у человека жизненную силу и поедает его.

В чувашской фольклорной традиции леший тоже воспринимается двояко. С одной стороны, лесной дух – опасный демон, который может убить человека или нанести ему вред. Рассказчики убеждают слушателей в том, что все это было когда-то, в старые времена. В современных текстах очень часто встреча с лешим, видимо под влиянием христианских воззрений, объясняется греховностью людей, которые оставляли в лесу беззащитных стариков или губили нежеланных детей. За это лесные духи мстили всем окружающим.

Однако очень часто леший становится другом человека, его кумом, помогает присматривать за детьми, убирать урожай. Приняв крещение, он может вновь стать человеком и жить среди людей. Эти мотивы свидетельствуют о десакрализации персонажа, частичной утрате веры в его могущество и силу.

В этой связи в чувашских мифологических рассказах появляются сказочные мотивы: человек торжествует над лешим, может поймать его и наказать. Поэтому очень часто в лес он отправляется с палкой или хлыстом, а не использует традиционные отгонные средства. В чувашском фольклоре, как и в русском, лесной дух постепенно перестает восприниматься как вездесущее страшное существо: «Давным-давно Леший был хозяином лугов. Он животных из стада ел. Пастухов до смерти щекотал. Однажды Леший подошел к одному пастуху и начал дразнить. Пастух не испугался: у него был хлыст. Он взял хлыст и ударил Лешего! Леший, не вытерпев боли, убежал обратно. После того Лешие, прежде чем подойти к пастуху, спрашивали: “Есть чуваша? Есть чуваша?” Если слышали “есть”, старались подальше отойти. Но всегда помнили об ударах хлыста» [10, с. 288–289]. В быличках подчеркивается мысль о том, что чуваша не боятся лесного духа и могут изгнать его или уничтожить. Например, они так напугали лешего, что он боится им и на глаза показываться:

«Леший хотел зайти в деревню, но не мог. Сначала спрашивает:

– Хрю-хрю есть? – спрашивает. – Есть ли гармонь?

Если есть, радуется.

– Гав-гав есть? – спрашивает (зовет кошку или собаку).

Если нет, то радуется, если есть, стоит на месте.

– Нет, – ответили ему.

– Чуваша есть? – спрашивает.

Скажут, что нет, смеется: “Ха-ха!” – никуда не идет» [10, с. 292–293].

В мифологических рассказах присутствует мысль о силе и могуществе чувашского народа, способного противостоять демону, олицетворяющему зло. О распространенности подобных сюжетов свидетельствует и текст, записанный на территории Татарстана: «Однажды к краю леса, где жил Леший, подошли воры. Они спросили у Лешего, какой народ там живет. Леший вспоминает, как его хлыстом избили, и отвечает: “Чуваша, чуваша”. С тех пор народ, живущий в той местности, стали называть чувашами» [10, с. 288–289].

В чувашских быличках подробно описаны способы поимки лесного духа, самый распространенный – использование смолы, которой мажут лошадь (любимым занятием чувашского лешего является катание на лошади): «В давние времена лошадей пускали в ближайший к деревне лес, Меметер. У Семена лошадь каждое утро приходила вся в поту. Хозяин лошади думал: “Почему моя лошадь всегда потеет? Что же делать?” Однажды он намазал лошадь дегтем. Поутру лошадь вернулась, а на ней Леший сидит. “Ай, Семен, посмешищем я стал для всякой деревни. Рука освободится, зад липнет, зад освободится, рука липнет”. Несколько раз так сказал, обежал деревню, вернулся. Семен взял в руки палку и три раза ударил. Леший еле-еле смог убежать. После этого Леший к лошадям не подходил» [10, с. 294].

Таким образом, в процессе эволюции представлений человека о лесном духе последний перестает восприниматься как вездесущий и опасный демон, от которого нет спасения.

Резюме. И в русских, и в чувашских быличках и поверьях на изображение мифологического персонажа оказывает влияние стереоскопичность народного взгляда на мир – синтез исторического и мифологического типов сознания. С одной стороны, на восприятие лесного духа воздействует рациональный взгляд на мир – отсюда стремление к его

демифологизации и его превращение в старика, помогающего человеку. В подобного рода рассказах удивительное преобладает над страшным. С другой стороны, ошутимо и влияние подсознания, в котором сохраняются в реликтовом виде мифологические представления. В этом случае леший воспринимается в большей степени как первопредок или демон зла, бывший когда-то заложным покойником, что позволяет сохранить за ним черты, подчеркивающие его инаковость, то есть связь с потусторонним миром.

Почему в современных мифологических рассказах актуализируются древнейшие представления о лесном духе как о первопредке? «Актуальность жанра обусловлена всплеском суеверного сознания в целом, что обычно для кризисных эпох в жизни общества свидетельствует о неблагополучии, шаткости человека в мире, где он ощущает себя окруженным необъяснимыми, зачастую представляющимися враждебными силами и существами. И хотя современное мифологическое сознание отличается от традиционного мировоззрения крестьян – целостного, синкретичного, воспринимающего мир во всех его проявлениях, ощущающего взаимозависимость человека и природы, – оно сохраняет суеверие» [1, с. 188]. В этом удивительном, непознанном до конца мире человек, потерявший ориентиры, нарушающий вековые запреты, все больше ощущает потребность в поддержке и возвращении к восприятию мира как единого целого, к его первоначальному состоянию первопредметов и перводействий. Все эти представления получают репрезентацию в фольклорных текстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованов И. А. Константы фольклорного сознания в устной народной прозе Урала (XX–XXI вв.). – Челябинск : Энциклопедия, 2009. – 251 с.
2. Ендеров В. А. Проблемы классификации демонологических персонажей : учебное пособие. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2002. – 96 с.
3. Ильина Г. Г. Несказочная проза в системе жанров чувашского фольклора : дис. ... канд. филол. наук. – Чебоксары, 2006. – 224 с.
4. Ильина Г. Г. Проблемы атрибуции демонологической номенклатуры в фольклоре (на примере персонажей леса) // Актуальные проблемы современной фольклористики. – Казань, 2009. – С. 205–207.
5. Корепова К. Е. Егорьев день и первый выгон скота в нижегородской календарной обрядности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Филология». – 2006. – Вып. 1. – С. 116–121.
6. Криничная Н. А. Русская народная мифологическая проза: истоки и полисемантизм образов : в 3 т. Т. 1 : Былички, бывальщины, легенды, поверья о духах-хозяевах. – СПб. : Наука, 2001. – 580 с.
7. Кушнарёва Л. Л. Христианские и мифологические сюжеты в сказочной фольклорной прозе старообрядцев (семейских) Забайкалья (конец XX – начало XXI веков) : дис. ... канд. филол. наук. – Улан-Удэ, 2004. – 240 с.
8. Левкиевская Е. Е. Мифы русского народа. – М. : Астрель, 2000. – 526 с.
9. Мессарош Д. Памятники старой чувашской веры. – Чебоксары : ЧГИГН, 2000. – 360 с.
10. Мифы, легенды, предания. – Чебоксары : Чувашское книжное изд-во, 2004. – 567 с.
11. Федоров М. Ф. Леший : поэма / пер. А. С. Смолина, М. Ф. Федорова. – Чебоксары : ЧГИГН, 2000. – 40 с.
12. Черноярлова М. Ю. Портретная характеристика лесного духа в мифологической прозе чувашского края // Наука и образование в современном мире : сборник статей Международной научно-практической конференции. – Караганда, 2014. – С. 206–208.

ИСТОЧНИКИ И МАТЕРИАЛЫ

МФФ КРЯиЛ – материалы фольклорного фонда кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова.

WOOD SPIRIT IN RUSSIAN MYTHICAL NARRATIVES OF CHUVASHIA

Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia

Abstract. The article analyzes the specific features of the image of the wood spirit in the Russian prose of Chuvashia, the comparative characteristic of the Russian and Chuvash wood spirits, considers the most common narrative plots associated with these characters. The paper also deals with the mythical basis of the analyzed images and plots and their relation to the pagan and Christian beliefs of the people.

Keywords: *wood spirit, mythical narratives, Chuvashia, specific features, comparative characteristic, similarities, differences.*

REFERENCES

1. *Golovanov I. A.* Konstanty fol'klornogo soznaniya v ustnoj narodnoj proze Urala (HH–HHI vv.). – Cheljabinsk : Jenciklopedija, 2009. – 251 s.
2. *Enderov V. A.* Problemy klassifikacii demonologicheskikh personazhej : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2002. – 96 s.
3. *Il'ina G. G.* Neskazochnaja proza v sisteme zhanrov chuvashskogo fol'klora : dis. ... kand. filol. nauk. – Cheboksary, 2006. – 224 s.
4. *Il'ina G. G.* Problemy atribucii demonologicheskoy nomenklatury v fol'klоре (na primere personazhej lesa) // Aktual'nye problemy sovremennoj fol'kloristiki. – Kazan', 2009. – S. 205–207.
5. *Korepova K. E.* Egor'ev den' i pervyj vygon skota v nizhegorodskoj kalendarnoj obrjadnosti // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija «Filologija». – 2006. – Vyp. 1. – S. 116–121.
6. *Krinichnaja N. A.* Russkaja narodnaja mifologicheskaja proza: istoki i polisemantizm obrazov : v 3 t. T. 1 : Bylichki, byval'shhiny, legendy, pover'ja o duhah-hozjaevah. – SPb. : Nauka, 2001. – 580 s.
7. *Kushnareva L. L.* Hristianskie i mifologicheskie sjuzhety v neskazochnoj fol'klornoj proze staroobradcev (semejskih) Zabajkal'ja (konec HH – nachalo HHI vekov) : dis. ... kand. filol. nauk. – Ulan-Udje, 2004. – 240 s.
8. *Levkievskaja E. E.* Mify russkogo naroda. – M. : Astrel', 2000. – 526 s.
9. *Messarosh D.* Pamjatniki staroj chuvashskoj very. – Cheboksary : ChGIGN, 2000. – 360 s.
10. *Mify*, legendy, predanija. – Cheboksary : Chuvashskoe knizhnoe izd-vo, 2004. – 567 s.
11. *Fedorov M. F.* Leshij : pojema / per. A. S. Smolina, M. F. Fedorova. – Cheboksary : ChGIGN, 2000. – 40 s.
12. *Chernoyarova M. Ju.* Portretnaja harakteristika lesnogo duha v mifologicheskoy proze chuvashskogo kraja // Nauka i obrazovanie v sovremennom mire : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Karaganda, 2014. – S. 206–208.

ISTOCHNIKI I MATERIALY

MFF KRJaiL – materialy fol'klornogo fonda kafedry russkogo jazyka i literatury Chuvashskogo gosudarstvennogo univesiteta imeni I. N. Ul'janova.

© Chernoyarova M. Yu., 2017

Chernoyarova, Marina Yuryevna – Senior Lecturer, Department of General Educational Disciplines, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia; e-mail: luciliya@rambler.ru

The article was contributed on December 13, 2016

УДК 398.4(470.433)

М. Ю. Черноярова, О. В. Зарубкина

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОДНЫХ ДУХОВ
В РУССКОМ И ЧУВАШСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ МИФОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ ЧУВАШИИ)**

Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье, посвященной сравнительной характеристике водных духов в русской и чувашской мифологической прозе, изучаются их специфические особенности, выявляются типологические сходства и отличия, рассматриваются основные, наиболее распространенные сюжетные мотивы, связанные с этими персонажами. В работе также исследуется мифическая основа анализируемых образов и сюжетов, их связь с древними магическими обрядами и ритуалами, отражающими языческие и христианские воззрения народа.

Ключевые слова: *водяной, русалка, мифологические рассказы, Чувашия, сравнительная характеристика, сходство, отличия.*

Актуальность исследуемой проблемы. До настоящего времени остается важной и актуальной проблема изучения духовной культуры жителей Чувашского края. Несмотря на тщательное и подробное исследование чувашских народных обычаев и обрядов, сказочная проза других этнических групп Чувашии еще недостаточно изучена. В связи с этим возникает острая необходимость разностороннего изучения представлений о мифологических персонажах, в частности о духах воды, анализ которых и будет являться целью настоящего исследования.

Исследование этой проблемы было предпринято такими видными учеными, как Д. Мессарош [9], Н. И. Ашмарин [1], А. К. Салмин [16] и др. Однако до сих пор в научной литературе не существует работ, посвященных всестороннему анализу отличительных особенностей персонажей водной стихии, а также связанных с ними мотивов, практически отсутствуют исследования, в которых сопоставляется их изображение в русском и чувашском фольклоре.

© Черноярова М. Ю., Зарубкина О. В., 2017

Черноярова Марина Юрьевна – старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: luciliya@rambler.ru

Зарубкина Ольга Викторовна – кандидат философских наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ludmilasosnina@gmail.com

Статья поступила в редакцию 12.12.2016

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках реализации проекта № 16-14-21011 «Русская мифологическая проза населения Чувашии: региональная специфика, образы и мотивы»

Материал и методика исследований. Материалом исследования являлись русские и чувашские мифологические рассказы и поверья, собранные во время экспедиций студентами и преподавателями Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, сотрудниками Чувашского государственного института гуманитарных наук [5], а также тексты из личных архивов автора. Анализ этих материалов позволил определить методологические основы и концептуальные идеи исследования, которые опираются на текстологический структурно-семантический анализ мифологических рассказов Чувашской Республики, выявление регионального своеобразия системы образов, особенностей инкорпорации инонационального материала в художественную систему нарративов, соотнесение анализируемого фольклорного материала с архаичными представлениями и культурными традициями разнотнических групп населения, отраженными в обрядах и ритуалах. В процессе работы использовались следующие основные методы исследования: сравнительно-типологический, сравнительно-сопоставительный. Их применение обусловлено определенным ракурсом восприятия и изображения в русском фольклоре национальных моделей бытия в сопоставлении с чувашской ментально-культурной традицией и другими этническими ориентирами, что позволяет выявить как национальную самобытность, так и типологическую общность чувашской и русской народностей в рецепции русской фольклорной традиции XX–XXI вв.

Результаты исследований и их обсуждение. В русском и чувашском фольклоре существовало множество водных духов, которые отличались друг от друга местом обитания, функциями, а порой и посвященными им обрядами. Среди древних славян существовали поверья и мифологические рассказы о встречах с водяными, вировниками, лозниками, ичетиками, шиликунами, русалками, водяницами и др. По мнению ученых, часть из них имели божественное происхождение. Однако под влиянием христианства они стали восприниматься как представители низшей демонологии: низвергнутые с неба ангелы, нечистая сила. Происхождение других связывают с культом предков или страхом перед заложными покойниками. Этим объясняется разнообразие их функций, обрядов и ритуалов почитания.

В чувашском фольклоре, как отмечал еще А. К. Салмин [16], водные духи имели 41 ипостась. Рассмотрим номинации чувашских духов воды, которые связаны с их функциями и местом обитания, например, Шыв Турри (в переводе с чув. *шыв* – ‘вода’, *турри* – ‘бог’), название которого свидетельствует о том, что когда-то он являлся значимым для чувашей божеством. Возможно, основной его функцией была охранительная (чув. *Шыв кётекен* ‘Хранитель земли и воды’, ‘Охраняющий воды’). Он считался главным божеством воды (чув. *Шыв Хунё* ‘хан воды’, *Шыв Патши* ‘водяной царь’), помогал людям: об этом свидетельствует существование такой лексемы, как *Шыв Турри умёнче сүрекен ыра* (добрый дух, идущий перед богом воды). По этой причине и обращались к нему люди с молением (лексема *Шыв айёнчи Кёлё* ‘дух водомоления’).

Однако с течением времени, по-видимому под влиянием христианства, все природные духи, в том числе и водные, стали восприниматься как демоны, приносящие человеку зло (лексема *Шыв спикерё* ‘зло воды’, ‘водяной дух’, *Шыв тумхайарё* ‘зло воды’), в частности болезни (*Шыв амакё* ‘хворь воды’).

В русском фольклоре отношение к воде было также двойственным. С одной стороны, вода считалась местом обитания нечистой силы, с другой – основной стихией мироздания и по этой причине обожествлялась. Например, в произведениях древнерусской литературы упоминается богиня воды Девона, которой приносили требы.

Небесная и родниковая вода и в чувашской, и в русской традициях считалась святой, оздоравливающей человека физически и духовно, избавляющей от нечистой силы. Ритуаль-

ное омовение считалось обязательным на каждый второй день весенних и летних праздников. Подобное отношение к воде существовало и в чувашской народной культуре. Люди верили, что родники появились оттого, что подземную воду выталкивали на поверхность божества воды, и следили за их чистотой. Например, в одном из чувашских поверий так описывают духов родника: «Чуваши верят, что в родниках и больших прудах Водяной живет. Родниковый Водяной очень маленький, он похож на новорожденного. Говорят, что родники бьют из-под земли потому, что их маленькие водяные толкают. Когда набираешь или пьешь воду из родника, надо сказать: “Дух, прости”. Если этого не вспомнить, он сильно обижается, говорят» [10, с. 368]. «Поэтому, когда у чувашей горло болит или колодцы начинают высыхать, думают, что кто-то обидел Водяного, и все идут к ключам: кто орешков мучных бросит, кто кусок ватрушки с киселем положит, кто сырое яйцо даст. Говорят ему: “Пусть вода будет такой же чистой, как сырое яйцо”» [10, с. 368–369].

С принятием христианства сакральные источники освящали, и они продолжали оставаться местами поклонения как старым языческим богам, так и христианским святым. Подобные места на территории Чувашии были «мультиэтничны», поскольку становились культовыми и для русских, и для чувашей. Например, об одном из таких святых источников упоминает известный этнограф П. С. Попов: «Замечательны и религиозные обычаи. С этой целью ходят отсюда на так называемый *Фомин ключ*, верстах в 6-ти от города Чебоксары, где делают поклонения святым иконам, поставленным в часовне при роднике, и ставят много свеч, которые с огарками собираются в пользу церкви Вознесенской в городе до двух. Любят это место посещать и самые чуваше, нередко приезжающие из далеких мест. Они привозят хлеб и калачи, вино и квас. После моления часть бросают и льют в родник, а прочее употребляют сами. Взамен же берут с собою родниковую воду, находя ее лечебной в болезнях. С таким же расположением посещается горожанами часовня с иконою Николая Чудотворца в четырех верстах от города при деревне Новое Ларионово, где по преданию была будто бы церковь, на месте которой ныне часовня, куда приглашаются и священники для молебнов и водосвятия» [13, с. 66]. Общеизвестным является тот факт, что, несмотря на принятие христианства, в народных религиозных представлениях чувашей причудливо сочетались элементы старой, языческой, и новой, христианской, веры. По этой причине они приносят жертвы духам воды и в то же самое время ходят в церковь. О феномене двоеверия свидетельствует следующее чувашское поверье: «Любой мастер боится подойти к воде так же, как в церковь. Около родника громко не говорят, не смеются: вода поймает» [10, с. 367].

Поскольку вода являлась первоэлементом мира, в древности полагали, что она породила все живое на земле и могла повелевать судьбами людей. По этой причине в русском фольклоре водную стихию называли «царицей (царем)» или «хозяйкой (хозяином)»: «Когда набирали воду, то говорили: “Царь водяной и царица водяная, царь земляной и царица земляная, дайте мне водицы на доброе здоровье”» [14, с. 176]. «На Русском Севере считают, что над всеми водяными царствует водяной царь – старик с палицей, который может подниматься к небу в черной туче и творить новые реки и озера» [6, с. 342]. Представление о водяном царе, поднимающемся на небо, также свидетельствует о божественном происхождении духа воды.

С другой стороны, поскольку вода считалась местом пограничья между тем и этим светом, доробгой душ предков в иной мир, верили, что они обитают в воде и помогают живущим в насущных делах. Еще С. В. Максимов отмечал в своей работе: «Водяной, подобно всем духам из нечисти, не только “дедушко”, как привычно зовут его, но и подлинный «пращур», каковым имеет он бесспорное право считаться» [7, с. 85]. В доказа-

тельство ученых приводит в качестве примера следующий обряд: у воды, как у отца и матери, испрашивали прощения. Люди верили, что за нанесенные ей оскорбления она может наслать болезни: «Чтобы избавиться от таких болезней, на воду отпускали кусочек хлеба с низким поклоном: “Пришел я к тебе, матушка вода, с повислой да с повинной головой – прости меня, простите и вы меня, водяные деды и прадеды”» [7, с. 205–206]. Как отмечала А. В. Никитина, «названия водяного могут отражать и его соотнесенность с миром предков (он – дед, дедушка), подчеркивая при этом его важный статус и древнее величие (он не просто хозяин древней и могучей стихии, но и владетель душ умерших, а по древним представлениям, и душ, ожидающих рождения)» [11, с. 95].

В чувашском фольклоре наблюдается важное типологическое сходство с подобного рода представлениями. Д. Мессарош писал о том, что в чувашском фольклоре «очень распространено поверье об “отце воды” (шыв ашшĕ) и “матери воды”» (шыв амăш). Им ежегодно приносят даже искупительную жертву, чтобы те не пугали людей около водоемов при купании или переправе через воду или чтобы при водопое не наслали на животных болезней» [9, с. 68–69]. Чуваша, как и русские, приносили жертвы матери и отцу воды, чтобы отогнать болезни: «Так как одно из их характерных свойств – запугивание, их еще называют водяная мать страха и водяной отец страха. Для примирения голову больного обкладывают кусочками хлеба и бросают их туда, где больной испугался или упал в воду» [9, с. 68]. Без соизволения водного духа чуваша также не смели набирать воду. Еще Мессарош отмечал, что, перед тем как чуваша пили воду, они произносили заклинания матери и отцу воды, чтобы они не смогли нанести человеку вреда.

Доказательства того, что духи воды воспринимались как пращуры, можно найти также и в чувашских быличках. В мифологической прозе сохранились архаичные сюжеты о происхождении людей от водяниц: «Водяные живут в овраге. В давние времена в теплое, тихое время они выходили, садились на край берега. В тухье и хушпу выходили. Так деревенские люди выловили их и выдали замуж в деревне. Так пошло племя водяных. И сейчас наиболее работающих и аккуратных людей называют племенем Водяного» [10, с. 374–375], «Ильтукан сделал ее своей женой. Жил с дочерью Водяного, она у него научилась всякой работе, нарожала много детей» [10, с. 375]. В русском фольклорном материале Чувашского края подобные архаичные сюжеты о происхождении от водяниц отсутствуют.

Около воды необходимо было соблюдать особые меры предосторожности. Например, нельзя было без разрешения водного духа набирать воду. Эти представления имели место и в русской, и в чувашской народной традициях, они нашли отражение в исследуемых нами мифологических рассказах: «У нас источник есть один, откуда мы воду постоянно набираем. Так вот рассказывали мне не раз, что будто водяного там видели. Один раз и мне удалось его увидеть. Пошла я воду набирать, как вдруг в лужице, которая рядом образовалась, как будто оттуда смотрит на меня кто. Я испугалась, и вдруг вода начала в разные стороны разбрызгиваться в меня такой огромной струей, как будто кто-то из шланга меня поливает. От страха убежала я» (записано в 2010 г. Е. В. Яковлевой от А. И. Ивановой, 1938 г. р., в г. Мариинском Посаде (МФФ КРЯиЛ)). В данной русской быличке присутствует традиционный мотив: водяной сердится на то, что человек берет воду из источника без его соизволения, и изгоняет его.

В чувашских поверьях человек также наказывается за нарушение запрета не пить воду без разрешения водяного: «Когда человек попьет воду, водяной насылает на него кашель или какую другую болезнь, поэтому чуваш, когда приходит пить, берет деревянный ковш и бросает со словами: “Я не пил, старый русский и старая русская женщина пили”, – потому что

живущий в воде боится русского. Выпив воду и заболев, в воду летом кидают яйцо, хлеб, масло, лепешку или, сварив дома кисель, приносят жертву» [10, с. 367]. Причем чувашки вместо молитвы используют слова заклинания, переключая гнев водяных на представителей иного рода, иной нации, обладавших, по мнению чувашек, особой магической силой, способной противостоять гневу духа воды. В современной фольклористике достаточно полно исследован феномен особой связи «чужих» с потусторонними силами, восприятия их как чародеев и колдунов, что подтверждается и нашими материалами. В этом же контексте следует воспринимать и следующую приметку. У чувашек появление во сне русской женщины, «майры», означало, что кого-то из близких «схватил водяной» и необходимо совершить обряд, избавляющий от болезней [15, с. 126]. Представители иной национальности не принадлежали к общему роду, были потенциально опасны и обладали особенной магической силой, а следовательно, по мнению автохтонов, могли колдовать, навести порчу с помощью воды.

Однако еще в XIX в. как в чувашских, так и в русских селениях существовала вера в особую силу и могущество чувашских водных духов, которых невозможно было нейтрализовать с помощью христианских обрядов. Об этом свидетельствует предание-быличка о походе Ивана Грозного на Казань по Волге. «Однажды суда вдруг остановились на глубоком месте. Отслужили молебен – не помогло. Царь распорядился найти чувашского знахаря. К нему привели знатного знахаря из деревни Большое Аккозино. Знахарь сказал: “Суда удерживают вотиши (в чувашских языческих верованиях – водные духи) за то, что русские, сколько раз ни плавали по Волге, ни разу не давали жертвы. Теперь им нужны белые быки”. По просьбе царя Топай отыскал семь быков. Принесли их в жертву – суда пошли» [9, с. 221–227]. Этот сюжет был распространен среди разноэтничных групп населения Чувашского края. Он свидетельствует о том, что чувашки, боясь гнева водных духов, продолжали поклоняться им, верить в силу и могущество вуташей. Православная вера противопоставляется языческой вере чувашек. Без помощи знахаря-колдуна и жертвоприношений вуташам русский царь не может плыть дальше: христианские обряды не могут нейтрализовать могущественных древних языческих духов. Испытывали суеверный ужас перед чужими божествами и русские жители, считая, что они могут существенно повлиять и на их жизнь. Поэтому известный сюжетный инвариант русского предания «Царь повелевает стихиями» вытесняется новым, заимствованным. В этом тексте отражается характерный для несказочной прозы региона сюжетный лейтмотив помощи знахарей – медиаторов отношений между миром реальным и потусторонним. В тексте проявляется важная особенность национального бытия чувашек: в кризисные моменты жизни они в первую очередь прибегали к услугам знахарей (йомсей), авторитет которых был непререкаем.

И русские, и чувашки обращались к первопредкам, живущим в воде, во время инициальных обрядов. Например, во время свадьбы невеста символически «умирала» в прежнем статусе для своего рода и его духов и «возрождалась» в новом, переходя под защиту потусторонних покровителей иного рода. Чтобы духи ее предков не обиделись, проводили специальный обряд прощания с водным источником. Прежде чем зачерпнуть воды, чувашская молодушка бросала хранительнице воды жертвенные монеты и приговаривала: «Мать воды, если я утром или вечером приду к тебе за водой, не отказывай мне в воде!» Затем она три раза зачерпывала воду и выплескивала ее на три стороны света, четвертым ведром она обрызгивала всех присутствующих. Ходила к своему источнику и бросала в него предметы с заклинаниями и русская невеста. Использовали монеты, перстни, булавки, а также хлеб, которым родители невесты благословляли брачующихся. Этот хлеб являлся символическим предметом, олицетворяющим связь представителей всего рода.

Еще Н. В. Зорин, исследуя свадебный ритуал разных этнических групп Среднего Поволжья, отмечал в своем труде «Русский свадебный ритуал» следующее: «Совершавшиеся с водой обряды в свадебном ритуале русского населения Поволжья наводят на мысль о том, что в их основе лежат представления о зависимости брачной судьбы девушки от водных духов, о способности воды предсказывать будущее, “разрешать” или “запрещать” вступление в брак. Использование воды или обращение к ней при совершении свадебных обрядов как бы придавало им правомерную силу» [4, с. 154]. Нам представляется, что правомерность обряда подтверждалась и символическим благословением предков, которые обитали в воде, то есть отцом и матерью воды. Подобный обряд совершался и на второй день свадьбы, но у источника в доме мужа. По мнению Н. В. Зорина, «этот обычай можно расценивать как пережиток жертвоприношений родовому богу воды чужеродкой» [4, с. 97]. Первую воду новобрачной приходилось выкупать у односельчан мужа, которые не пускали ее к водоемам, не получив платы. На территории Чувашии в русском селе Высоковка Цивильского уезда «односельчане мужа засыпали источник соломой, чтобы новобрачная не могла его найти. Источник ей показывали только после получения угощения» [4, с. 97]. Н. В. Зорин считал общим в русской и чувашской свадьбе посещение новобрачной колодца в сопровождении золовки. Однако обряд «прокладывания пути к источнику» он связывал с влиянием чувашской традиции. У чувашей молодая, первый раз беря воду, должна была сказать: «Воду беру для тура (бога), не для самих, это вода не для нас». Если она скажет «для тура», то дух, находящийся в воде, не будет ей препятствовать. Если не скажет, то дух наведет на нее порчу. Обряд прокладывания пути к воде заключался в следующем: невесте не давали спокойно идти, стремились ей помешать, чтобы она пролила воду, прервала ритуальное молчание, то есть подвергали ее различным испытаниям. Потом у ворот ее встречал жених, а невеста должна была напоить этой водой всех, породнившись таким образом с новым «коллективом». На наш взгляд, обычай прокладывания дороги к воде не связан с влиянием чувашской традиции, а объясняется типологической общностью представлений людей разных национальностей о родовой связи с духами воды и соответствует традиции инициальных испытаний, которые присутствовали в той или иной форме у разных народов мира.

Элементы этого обряда своеобразно отразились в быличке-предании русского населения Чувашии о появлении названия реки Бездна. Девушка-сирота после смерти родителей поминает их и горько плачет у реки, внезапно роняя колечко в воду. Водяной сжалился над горем сироты и взял ее в жены. Так, возможно, в быличке трансформировался мотив добровольного ухода из жизни с целью воссоединения с родом, а в более архаичной форме – и с человеческим жертвоприношением духу воды. Сиротка пытается бежать обратно, но не может, так как попадает в иной мир, откуда невозможно вернуться. Так объясняется название реки: она не имеет дна, являясь вратами в потусторонний мир. Однако в целом для русской мифологической прозы региона, в отличие от чувашской, подобного рода архаические сюжетные инварианты о браке девушки с водяным не характерны.

Особенно много сюжетов в чувашском фольклоре о том, как русалка вступает в брак с человеком: например, водяница живет с человеком, потому что тот спасает ее от смерти; заставляет человека жениться на себе, угрожая ему; мужчина, надевая на нее крест, превращает ее в человека и женится на ней и т. д. Возможно, такое обилие сюжетов о любовной связи русалки и человека испытало и влияние литературной традиции: источником являлся популярный мотив романтической поэзии о красавицах утопленницах, которые ищут любви или мстят неверным любовникам.

Одной из причин почитания духов воды как в русском, так и в чувашском фольклоре являлась вера в то, что человеку могут нанести вред утопленники, заложные покойники, умершие не своей смертью. Они являлись опасными демонами, так как, превратившись в водяных или русалок, становились частью нечистой силы. В чувашском фольклоре одна из номинаций водного духа прямо указывает на его происхождение: *Шыв нимёрё* (дух жертвы воды). Об этом также свидетельствует и одно из чувашских поверий XIX в.: «Водяной произошел от утопленников. Если заходить в воду покачиваясь, то водяной затащит к себе и убьет» [9]. В чувашских мифологических рассказах XX в. эта традиция сохранилась. Так же объяснялось и происхождение русалок: «Утонувшие люди стали злыми водяными духами (русалками). Они манят к себе купающихся людей и, заманив, убивают. В полночь выходят на воду играть: некоторые плачут, некоторые беснуются, смеются, поют, пляшут. Если там есть человек, к себе манят, затаскивают, убивают. Эти злые духи держат пруд, чтобы он не исчез» [10, с. 372]. Идентичное объяснение мы находим и в русских мифологических рассказах Чувашии: «Мать рассказывала, что была небольшая речка, многие в ней купались. Хоть она была и неглубокая, но люди постоянно в ней тонули, причем в одном и том же месте. Со слов старых людей, в этом самом месте когда-то купались брат с сестрой и утонули. После этого люди стали тонуть именно в этом самом месте. Говорят, что они тянут, призывают к себе» (записано в 2002 г. М. Грачевой, М. Алексеевой, А. Прокопьевой от В. Ф. Гавриловой, 1941 г. р., в г. Чебоксары (МФФ КРЯиЛ)). Общим для двух фольклорных традиций является следующий сюжетный инвариант: заложные покойники топят людей. Э. В. Померанцева считала, что «мотив увода или потопления человека русалкой представляет собой персонифицированную стихийную силу, в поле действия которой человек попадает неожиданно» [12, с. 172–173].

На связь водяного с утопленниками указывает антропоморфный облик, нагота, черный цвет тела водяного: «Водяные все равно что люди: только черные и ходят голышом» [10, с. 371]. В русской фольклорной традиции региона подобный антропоморфный облик водяного встречается реже (он показывается в облике черного человека с хвостом или с длинными волосами и бородой из тины), вытесняясь постепенно нулеморфным: дух воды проявляет себя в основном звуками или действиями [17]. Это связано с тем, что водяной становится, в представлении славян, частью нечистой силы, которая может обитать где угодно, поэтому отпадает необходимость детализировать его облик.

Русалки же, напротив, в мифологических рассказах разноэтничных групп Чувашского края появляются в основном в образе прекрасной девушки с длинными волосами. Ее связь с потусторонним миром маркируется свечением, с заложными покойниками – белым цветом одежд, мертвенно-бледным лицом. «Вдруг посмотрел на берег и не поверил своим глазам: двенадцать девушек в длинных белых одеждах (как невесты), на спинах длинные косы. Все, взявшись за руки, песню поют. Сел, двинуться не могу. Но из деревни послышался петух, приветствующий рождение мира, девушки тут же пропали. В нашей деревне в этом пруду с давних времен утонули двенадцать человек: и девушки, и женщины, и старухи» [10, с. 370]. На то, что русалка является утопленницей, может указывать и синий цвет ее кожи: «В глубоких местах под водой живут русалки. Русалки точь-в-точь человек, только кожа синяя, длинноволосые, в жару выходят на солнечное тепло и расчесывают волосы, иногда и спят, греясь на солнце» [10, с. 135].

Общим для двух фольклорных традиций является наличие длинных волос как у водяного, так и у русалки. Расчесывание волос в древние времена было предвестником гибели человека. Однако прямое объяснение этой приметы в мифологических рассказах встречается достаточно редко. «Они ровно в полночь при свете луны выходят на зеленую

лужайку, расчесывают волосы. Они невидимы людям потому, что если их увидит человек, то к ним еще кто-то должен присоединиться» [10, с. 369–370]. В основном человек нарушает какой-нибудь запрет и встречает русалку, расчесывающую волосы, которая тут же исчезает: «Однажды одна девушка вышла после бани и спустилась к берегу. Из воды вышла длинноволосая девушка и, расчесав свои волосы, обратно ушла» [10, с. 369]. Когда-то русалки могли влиять на погоду, например насыпать дождь. Древние славяне считали, что когда русалка расчесывает волосы, то колдует и таким образом затопляет все, выпускает силу универсума. Волосы, косматость, груди соответствуют представлениям об особой плодородной и детородной роли подобных существ.

В современных русских мифологических рассказах центральной и северной части России духа воды жители этих территорий называют водяным чертом, не стало исключением и Среднее Поволжье, в том числе и Чувашская Республика. Е. Е. Левкиевская объясняла эту особенность облика водяного следующим образом: «Водяной злобен и враждебен к людям. Из всех духов-хозяев он ближе стоит к черту, а во многих местах считают, что черт и водяной – одно и то же» [6, с. 344]. Таким образом, в исследуемой фольклорной традиции водяной чаще всего ассоциируется у рассказчиков с нечистой силой, которая может нанести человеку вред, наказать за нарушение запрета. Чаще всего его облик нулеморфен и проявляет себя только звуками или действиями. То же самое произошло и с чувашским духом воды. В чувашском фольклоре водный дух начал ассоциироваться с усалом (нечистым духом) или шайтаном, живущими в воде. «Полагали, в роднике находится “усал”. Боясь, что злой дух схватит человека, при употреблении воды из источника говорили: “Не я пил, старый мужик со старухой пили”, – и оставляли у родника кусочек пищи» [15, с. 147]. Нельзя не согласиться с В. А. Ендеровым в том, что «со временем мифолого-демонологические представления о шиври как демиурге и культурном герое претерпели значительную трансформацию: его первичный образ слился с христианским представлением о черте. В конце концов – он олицетворение всех земных, неземных и подземных нечистых сил и духов (шив шуйттанё)» [3, с. 47]. Об отождествлении духов воды с нечистой силой, шайтаном писал еще Д. Мессарош: «Народные верования населили озера, реки и ручьи злыми духами. Шойтан больше всего держится в водах, поэтому его называют шури шуйтан: он нападает на тех, кто купается или переходит через реку, и утаскивает в воду» [9, с. 288]. Н. И. Ашмарин в своей работе «Введение в курс чувашской народной словесности» описывает обряды, связанные с изгнанием шайтана, который производился в Мункун – День поминовения усопших. Обряд этот заканчивается тем, что собравшиеся бросают свои прутьики в воду, чтобы изгнать оттуда чертей.

Сюжетные мотивы, связанные с появлением шайтана, которые приводит в пример Д. Мессарош, традиционны и для русского фольклора: Бог пытается убить черта молнией, тот показывает ему свой зад, оборачивается плачущим ребенком, просится в телегу, уводит свои жертвы к воде и топит их, похищает ребенка после проклятия матери, подменяя его деревяшкой, держит его на дне озера.

В своих работах Н. И. Ашмарин и Д. Мессарош приводят в пример сюжеты чувашских быличек о чертях, живущих под мельницами, которые практически тождественны русским мифологическим рассказам. Например, черти разрушают плотины, мельники приносят им жертвы, в том числе «строительные» (например, кладут в основание живого ребенка), поступают в услужение к нечистой силе и сами становятся шайтанами. Эти сюжеты мифологических рассказов иллюстрируют древние представления чувашей о том, что работа мельницы зависит от расположения водяного. По этой причине мельники

проводили специальные обряды, принося в жертву как домашних животных, так и человека. Подобные обряды существовали и у славян, например при постройке мельницы русские крестьяне зарывали живым любое животное с черной шерстью или лошадь. Русские крестьяне, набирая воду из ручья или переходя вброд реки, жертвовали нечистой силе, живущей в воде, хлеб или водку. В нескольких чувашских быличках сохранился древний архаичный мотив жертвоприношения духам воды. В одном из них охотник спасает водяницу от волка, а та помогает ему во всем, прежде всего в постройке дома. При выборе места охотник спрашивает у злого духа, каких он требует жертв. Сначала тот требует человеческой жертвы, затем – лошадь, корову или овцу, но человек – нечистый дух появляется из родника в облике солдата – требует у пастуха хлеба, после чего тот умирает. Нечистый наказывает человека за то, что тот не принес ему необходимых жертв.

В чувашских мифологических рассказах XX в. сохранились следующие сюжетные мотивы о встрече с водяным чертом: женщина видит его на берегу в красной рубашке, когда тот мутит воду; шайтан принимает облик рыбы и оказывается в телеге рыбака, вследствие чего лошадь не может тронуться с места. Очевидно, что сюжетные мотивы, традиционно связанные с водяным (расчесывание гребнем волос, превращение в рыбу, наделение богатством с помощью гребня), рассказчики относят к действиям нечистого, то есть шайтана.

В русской фольклорной традиции региона присутствуют следующие сюжеты о появлении водяного черта: встреча с нечистой силой на мельнице, нечистая сила останавливает повозку на мосту, мужик убивает черта, который предсказывает неудачу, уничтожает нечистого, сидящего около колодца, и другие. В русских мифологических рассказах при встрече с нечистой силой в основном помогают упоминание имени Господа, крестное знамение и молитва (значимыми являются христианские символы). В чувашских быличках водяной черт требует от человека жертв, пропадает с восходом солнца, убегает, если его узнали, заключает с человеком договор, то есть христианские символы упоминаются редко.

Почему вода в представлении людей становится местом обитания нечистой силы? Водная стихия воспринималась человеком как исходное состояние всего сущего, первобытный хаос, неструктурированное пространство и противостояла организованному пространству – земле. Считалось, что хаос порождает божеств, которые противостояли главным богам, а вселенная становилась ареной их борьбы. В дальнейшем под влиянием христианства божества воды превратились в представителей низшей демонологии, их стали воспринимать как нечистую силу. Однако во многих произведениях несказочной прозы сохранилось противоречивое отношение к мифологическим персонажам. Этот факт свидетельствует о том, что они изначально воспринимались как могущественные божества, от которых зависела судьба человека. О двойственности восприятия водяного в русском фольклоре писала еще М. Н. Власова в своей работе «Новая АБЕВЕГА русских суеверий»: «Водяной мог быть и живой водной стихией, и “хозяином” воды, и обитающим в воде нечистым духом, часто именуемым чертом» [2, с. 135]. Подобное восприятие духов воды было характерно как для русской, так и для чувашской фольклорной традиции.

Так, русские крестьяне с почтением относились к водяному, называя его «дедушкой», «хозяином». Водяной мог как помогать людям, так и наказывать их за нарушение запретов: «Не следовало набирать воду ночью, чтобы не тревожить ни саму спящую воду, ни водяного, но если такое случилось, нужно было уважительно попросить разрешения: ”Хозяин и хозяйюшка, разрешите мне водички взять!” Рыболовы покупали и откармливали к празднику худую лошаденку, топили в реке. Старший рыболов при этом выливал в воду масло и просил водяного: “Вот тебе, дедушка, гостинцу на новоселье, люби и жалуй нашу семью”» [14, с. 335].

О противоречивом отношении к чувашскому водяному Вуташу писал А. К. Салмин: «Одни источники видят в нем духа, другие божество. В понимании первых Вуташ – злой персонаж, является водным аналогом Шуйттана. В понимании вторых Вуташ – это божество в воде, его сопровождает эпитет “добрый”» [15, с. 108]. Ученый подробно анализирует обряды, посвященные Вуташу. Например, осенью, в день праздника овина, приносят жертву источникам в виде киселя и блинов. В свадебном обряде хождения за водой у родника оставляли нитку в жертву Вуташу. Именно к нему обращались и во время обряда вызывания дождя. Чаще всего ему жертвовали именно еду, использовавшуюся во время похоронно-поминальных обрядов: горбушку хлеба, кисель, яйцо. Эта повторяемость жертвенных блюд отнюдь не случайна и позволяет предположить, что этот водный дух также был связан с культом почитания предков. Поэтому в мифологических рассказах, посвященных Вуташу, он часто помогает человеку, очищает водоемы. Чуваши верили, что если забыть о Вуташе и не задобрить его дарами, то он может наслать болезнь или утопить. «Черпая воду по любому случаю, говорили: “Добрый Вуташ. Позволь”. Упоминали и отца и мать Вуташ. Отдав жертву и воду, говорили: “Довольствуйся”. Если человек не обращается к Вуташ с подобными словами, то он, говорят, очень горюет, дает слово отомстить за неприлежное отношение: сушит родники, насыляет кашель» [15, с. 109–110]. Таким образом, можно предположить, что Вуташ в целом воспринимался как древний прашур-родоначальник, которого надо было постоянно задабривать. В. А. Ендеров также относил этого персонажа к духам, в большей степени покровительствующим человеку.

Водяной и в русском, и в чувашском фольклоре помогает рыбакам в улове, по этой причине они должны были обязательно приносить ему жертвы. Русские рыбаки из первого улова кидают в воду рыбу или животного. Д. Мессарош упоминает, например, озерного водного духа Шу хоси, которому молятся и приносят жертвы для того, чтобы он наделил рыбой. Его задабривали водкой и белым хлебом.

В чувашской мифологической прозе XX в. присутствуют мотивы, связанные с этими обрядами: водяной насыляет болезнь на тех, кто долго купается в воде (спасает человека умиловительная жертва). Достаточно устойчивым является мотив надения человека богатством русалкой или водяным. Например, водяной расчесывает свои длинные волосы гребнем (волосы – символ богатства и магической силы), человек находит его и становится удачливым и богатым до тех пор, пока не возвращает гребень обратно. Этот мотив был характерен для всей общерусской традиции. Русалка наделяет человека богатством в награду за оказанную помощь. Чаще всего спасителем становится охотник или рыбак, который избавил ее от волка. Оригинальным мотивом в чувашском фольклоре является следующий: водяного убивает волк. В одном из вариантов сюжета спасителем водяного становится именно русский охотник: «Говорят, у Водяного много денег, он спасших его от волка людей благодарит. И этот человек после спасения водяного нашел полмешка серебра. Раньше он очень бедным был. Увидев Водяного, зажил богато. Действительно, сейчас его и не узнаешь, хозяином живет» [10, с. 371–372]. Упоминается в этих рассказах и семья водяного. Подобные мотивы были характерны и для славянского фольклора. Однако в русских мифологических рассказах исследуемого региона они уже практически не встречаются.

В соответствии с феноменом двоеверия, религиозной диглоссии действия персонажа былички оценивались иногда с точки зрения либо христианской этики (наказание за неблагоприятное поведение), либо языческих представлений о возможности вступления в договорные отношения с мифологическим существом (это допускалось в том случае, если человек пересекал границы освоенного пространства). В связи с подобного рода договорными отноше-

ями и появился сюжетный мотив былички: водяной помогает человеку. Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. В чувашских мифологических рассказах исследуемого региона эти мотивы сохранились в связи с тем, что в сознании народа все еще присутствует целостное, синкретичное восприятие мира, ощущение взаимозависимости человека и природы, обусловленное влиянием древней языческой веры. Об этом свидетельствуют также отгонные средства, которые использует человек при встрече с мифологическим существом. В чувашском фольклоре очень редко используется молитва или упоминание имени Господа – помогают в основном жертвоприношения и заклинания духу воды.

В русской фольклорной традиции исследуемого региона XX–XXI вв. сюжеты о помощи водяного человеку встречаются достаточно редко. Например, водяной помогает в ловле рыбы, если человек приносит ему отходы, в качестве покровителя водоема спасает жизнь человеку. В современных русских быличках Чувашии отсутствуют подробные рассказы об образе жизни водяного, его семье, а также следующие традиционные для русской мифологической прозы сюжетные мотивы: леший ругается с водяным, водяной проигрывает в карты, водяной играет в кости. Фрагментарно описываются взаимоотношения водяного и человека. Например, не встречаются следующие мотивы: водяной похищает проклятого, парень не женится на девушке, которая была в услужении у водяного, водяной наделяет богатством, человек в гостях у водяного, рыбаки ловят водяного, рыбаки заключают с ним договор, водяной угоняет лодку, водяной с другим духом просит помощи человека. В основном он наказывает человека за неблагоприятное поведение или нарушение запрета. Водяной выступает в роли карающего орудия судьбы, предопределяющего будущее человека, которому грозит неминуемое наказание за грехи или нарушение запрета.

Общим для двух фольклорных традиций является наличие следующих мотивов: водяной топит человека, забирает его к себе в услужение, пугает путника, решившего искупаться в воде. Водяной в чувашской фольклорной традиции наказывает человека за непочтительность: если его забыли помянуть, принести жертву, не попросили разрешения искупаться или наловить рыбы, появляются у водоемов во внеурочное время, шумят или ругаются у воды.

Наблюдается типологическое сходство и в изображении женских духов воды в русском и чувашском фольклоре. Русалка в основном имеет антропоморфный облик: чаще – девушки, реже – женщины, похожей на покойницу, нагую красавицу с распущенными волосами, реже – зооантропоморфный (наличие рыбьего хвоста) [18]. «Показалось ей, что рядом сидит высокая черная девушка. Посмотрела сестра бабушки на нее и увидела, что ноги у нее похожи на рыбий хвост. От испуга она вскочила. Русалка на нее посмотрела и прыгнула в воду» [10, с. 369]. В рассказах в основном отсутствует подробное, детальное описание внешности мифологического персонажа. Следовательно, образ русалки (здесь и далее мы будем условно называть русалками и русских, и чувашских женских духов воды, хотя первые не всегда так называются, а вторые не имеют подобной номинации) в мифологических рассказах Чувашии не соответствует севернорусской традиции (там русалок представляли в виде уродливых и косматых баб с отвисшей грудью, похожих на чертовок и ведьм; подобного рода персонаж имеется в чувашском фольклоре – Албаста, которая живет в основном в лесу), поскольку она, возможно под влиянием литературной традиции, предстает в основном в виде прекрасной юной девы. В отличие от нижегородской традиции, русская русалка Чувашии не связана с образом «проклятой девушки» и не имеет огромной груди.

Как мы уже упоминали ранее, в быличках исследуемого региона русалки воспринимаются прежде всего как заложные покойницы. В русских мифологических рассказах русалка-утопленница страдает, не находит себе успокоения на этом свете, иногда причиняя вред окружающим.

В русских мифологических рассказах региона, также как и в соседнем Ульяновском Присурье, отсутствуют мотивы о временном пребывании русалок на земле и их влиянии на урожай, свойственные южнорусской традиции. В отличие от полесской, отсутствуют мотивы, связанные с воздействием русалок на растительность. Ученые полагают, что изначально русалки не были духами, враждебными по отношению к человеку. Они, видимо, были божествами, связанными с влагой, растительностью, влияли на урожай, покровительствовали домашним работам, могли изменять судьбу человека. «Так, во многих местах верили, что там, где они резвились, трава растет гуще и зеленее, а хлеба бывают обильнее. Вероятно, характерные занятия русалок некогда имели особый смысл: расчесывание русалками волос могло обозначать высвобождение влаги, раскачивание русалок на ветвях, возможно, являлось магическим действием, способствующим росту и созреванию растений» [14, с. 65]. Возможно, эти мотивы когда-то присутствовали в русской мифологической прозе Чувашии (на это указывает, например, мотив расчесывания волос), но постепенно исчезли, так как архаичные представления о воздействии русалки на растительный мир стали вытесняться из памяти носителей народной традиции страхом перед утопленницей, способной навредить человеку. Однако следует отметить, что в чувашских мифологических рассказах архаичный мотив о влиянии русалок на урожайность сохраняется в имплицитном виде. Человек, нашедший ее гребень и спрятавший его на пшеничном поле, собирает прекрасный урожай, русалки помогают женщине жать рожь и т. д.

Обычно русалка в мифологических рассказах Чувашии появляется вечером, ночью или в полдень, поскольку нарушается главный запрет появления человека у воды во внеурочное время. Самым распространенным мотивом и в русской, и в чувашской фольклорной традиции является следующий: русалка внезапно показывается человеку и исчезает. Иногда за нарушение запрета следует и наказание: русалка заманивает путника в водоем и пытается утопить. Однако в чувашском фольклоре нарушение запрета и встреча с русалкой может привести к тому, что человек завладевает магическим предметом (гребнем), который может повысить урожайность его полей, принести ему удачу во время ловли рыбы. Это везение, как правило, является временным, так как человеку приходится вернуть то, что ему не принадлежит.

Если нарушается запрет появления человека в неполюженном месте, то это также неминуемо приводит к появлению мифологического существа. В прудах и омутах как замкнутых пространствах русалки являются хозяйками водных объектов и жестоко мстят людям, которые рискнули оказаться на их территории: «В нашем пруду русалка раньше жила. Но это была злая русалка. Она не спасала людей, а наоборот. Она была хозяйкой этого пруда и не любила детей. Никого не пускала купаться. А если кто заходил купаться, она их топила. На дно тянула. И поэтому там раньше никто не купался» (записано в 2010 г. В. Р. Галлямовой от А. П. Федоровой, 1962 г. р. (МФФ КРЯиЛ)). В чувашских быличках охранительная функция русалок встречается достаточно редко: «Эти злые духи держат пруд, чтобы он не исчез» [9]. Умершие насильственной или преждевременной смертью становились, по народным воззрениям, «стихийными» духами, то есть могли распоряжаться природными стихиями [2].

В чувашских быличках встречается больше сюжетов о взаимоотношениях человека с мифологическим существом: русалки выходят замуж за человека, рожают ему детей,

наделяют его богатством за свое чудесное спасение, заставляют на себе жениться, могут появиться перед ним, если он им понравится, наказывают за неверность. В русских текстах рассказы о любви русалки к человеку редки. В них отсутствуют также следующие распространенные мотивы: русалка похищает ребенка, опекает ребенка, оставленного в поле, живет у людей, награждает женщину за найденного ребенка, предсказывает будущее, возвращает хозяину скотину. В русской традиции исследуемого региона рассказы о помощи русалки человеку единичны. Например, русалка испытывает жалость к человеку и спасает его от гибели (русалка-самоубийца не дает отцу уйти из жизни, спасает тонущего человека).

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. В русских мифологических рассказах русалка – демон, причиняющий вред человеку. Из традиционных отгонных средств используется упоминание имени Господа. Однако чаще всего человек спасается сам или при помощи других людей. В единичных текстах человек открыто вступает в борьбу с русалкой и побеждает ее: «У моей репетиторши отец шел куда-то пешком далеко и на ночевку остался около реки Кокшаги на берегу. Развел костер. Уже темнело. К нему подошла девушка и села на другом конце костра. Сидела, сидела, молчала, сама нормальная вроде. Потом вдруг вцепилась в волосы. Роберт не ожидал этого и тоже вцепился в ее волосы. А потом смотрит – в его руках только солома – никакой девушки нет» (записано в 2014 г. М. Ю. Черноярской от Т. Е. Вохминцевой, 1996 г. р., в г. Чебоксары (МФФ КРЯиЛ)). Поскольку человек при столкновении с русалкой не всегда испытывает суеверный страх, способы защиты от нее могут не иметь магического характера. Более поздними по происхождению являются следующие мотивы: человек изгоняет русалку, человек угрожает русалке. Действие человека в быличке определяется двумя тактиками ритуального поведения: человек или защищается от мифологического персонажа, или вступает в контакт с ним. Восстановление границ в быличке может происходить без участия человека (персонаж исчезает сам).

В чувашских мифологических рассказах русалка является воплощением не только нечистой силы, но и прародительницы всего живого на земле, благодетельной матери-природы, частью которой является человек. Она воспринимается и как заложный покойник (проклятый и безвременно ушедший человек), и как полубогиня.

Резюме. Как видим, наблюдается типологическое сходство представлений русских и чувашей о водных духах. Нельзя не согласиться с Э. В. Померанцевой в том, что рассказы разных народов о мифологических существах отличаются друг от друга только деталями, локальными особенностями, набором образов и сюжетов, но не жанровыми свойствами [12, с. 26]. Однако в чувашских мифологических рассказах присутствуют многие архаичные сюжеты, что свидетельствует о сохраняющемся влиянии древней языческой веры на религиозное сознание народа, прежде всего культа предков. Это влияние, безусловно, объясняется тем, что чувашаи долгое время противились христианизации. Например, целыми семьями, общинами и селениями покидали ранее обжитые места, переселялись в новые безлюдные лесные места и продолжали совершать моления своим богам. Многие из них были «бумажными» христианами, то есть, принимая новую веру, продолжали поклоняться древним языческим богам. Одновременно с этим существовало и так называемое двоеверие: «Чуваши знают уже истинного Бога (*Вырос Тура*), Пречистую Матерь и угодников Его, особенно Николу Бога (*Микул Тура*), но только еще при этом понятия об истинном боге и угодниках у них нет. Его смешивают с понятием прежних своих языческих богов» [8, с. 21]. Все эти особенности народного мирозерцания чувашского народа нашли отражение в фольклорных текстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ашмарин Н. И.* Введение в курс чувашской народной словесности. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2003. – 430 с.
2. *Власова М. Н.* Новая АБЕВЕГА русских суеверий. – СПб. : Северо-Запад, 1995. – 383 с.
3. *Ендеров В. А.* Проблемы классификации демонологических персонажей. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2002. – 96 с.
4. *Зорин Н. В.* Русский свадебный ритуал. – М. : Наука, 2003. – 248 с.
5. *Известия по Казанской епархии // НА ЧГИГН. Отд. 1. Ед. хр. 517. С. 221–227.*
6. *Левкиевская Е. Е.* Мифы русского народа. – М. : Астрель, 2000. – 526 с.
7. *Максимов С. В.* Нечистая, неведомая и крестная сила. – СПб. : Полисет, 1994. – 448 с.
8. *Мальхов П. М.* Симбирские чуваша и поэзия их. – Казань : Б. и., 1877. – 39 с.
9. *Мессарош Д.* Памятники старой чувашской веры. – Чебоксары : ЧГИГН, 2000. – 360 с.
10. *Мифы, легенды, предания.* – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2004. – 567 с.
11. *Никитина А. В.* Русская демонология. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2006. – 400 с.
12. *Померанцева Э. В.* Мифологические персонажи в русском фольклоре. – М. : Наука, 1975. – 192 с.
13. *Попов П. С.* Этнографическое описание г. Чебоксары с его уездом 1853 года // Вестник Чувашского университета. – 2003. – № 1. – С. 66–70.
14. *Русская мифология : энциклопедия / под ред. Е. Мадлевской.* – М. : Эксмо ; СПб. : Мидгард, 2007. – 784 с.
15. *Салмин А. К.* Духи требуют жертв. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1990. – 167 с.
16. *Салмин А. К.* Система верований чувашей. – Чебоксары : Изд-во ЧГИГН, 2004. – 208 с.
17. *Черноярова М. Ю.* Основные функции водного духа (на материале русских мифологических рассказов Чувашии) // Ашмаринские чтения : сборник трудов X Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 212–217.
18. *Черноярова М. Ю.* Русалки как традиционный образ русских мифологических рассказов Чувашского края // Ашмаринские чтения : сборник трудов IX Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2014. – С. 333–336.

ИСТОЧНИКИ И МАТЕРИАЛЫ

МФФ КРЯиЛ – материалы фольклорного фонда кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова.

UDC 398.4(470.433)

M. Yu. Chernoyarova, O. V. Zarubkina

**COMPARATIVE CHARACTERISTIC OF WATER SPRITES
IN RUSSIAN AND CHUVASH FOLKLORE
(ON THE BASIS OF MYTHOLOGICAL PROSE OF CHUVASHIA)**

Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia

Abstract. The article focuses on the comparative characteristic of the water spirits of the Russian and Chuvash mythological prose, investigates their specific features, identifies their typological similarities.

© Chernoyarova M. Yu., Zarubkina O. V., 2017

Chernoyarova, Marina Yuryevna – Senior Lecturer, Department of General Educational Disciplines, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia; e-mail: luciliya@rambler.ru

Zarubkina, Olga Victorovna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of General Educational Disciplines, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia; e-mail: ludmilasosnina@gmail.com

The article was contributed on December 12, 2016

ties and differences, considers the most common narrative plots associated with the discussed characters. The paper also deals with the mythical basis of the analyzed images and plots and their relation to the ancient magical rites and rituals that reflect the pagan and Christian beliefs of the people.

Keywords: *water sprite, mermaid, mythical narratives, Chuvashia, comparative characteristic, similarities, differences.*

REFERENCES

1. *Ashmarin N. I. Vvedenie v kurs chuvashskoj narodnoj slovesnosti.* – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2003. – 430 s.
2. *Vlasova M. N. Novaja ABEVEGA russkih sueverij.* – SPb. : Severo-Zapad, 1995. – 383 s.
3. *Enderov V. A. Problemy klassifikacii demonologicheskikh personazhej.* – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2002. – 96 s.
4. *Zorin N. V. Russkij svadebnyj ritual.* – M. : Nauka, 2003. – 248 s.
5. *Izvestija po Kazanskoj eparhii // NA ChGIGN. Otd. 1. Ed. hr. 517.* – S. 221–227.
6. *Levkievskaja E. E. Mify russkogo naroda.* – M. : Astrel', 2000. – 526 s.
7. *Maksimov S. V. Nechistaja, nevedomaja i krestnaja sila.* – SPb. : Poliset, 1994. – 448 s.
8. *Mal'hov P. M. Simbirskie chuvashi i pojezija ih.* – Kazan' : B. i., 1877. – 39 s.
9. *Messarosh D. Pamjatniki staroj chuvashskoj very.* – Cheboksary : ChGIGN, 2000. – 360 s.
10. *Mify, legendy, predanija.* – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2004. – 567 s.
11. *Nikitina A. V. Russkaja demonologija.* – SPb. : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta, 2006. – 400 s.
12. *Pomeranceva Je. V. Mifologicheskie personazhi v russkom fol'klоре.* – M. : Nauka, 1975. – 192 s.
13. *Popov P. S. Jetnograficheskoe opisanie g. Cheboksary s ego uezdom 1853 goda // Vestnik Chuvashskogo universiteta.* – 2003. – № 1. – S. 66–70.
14. *Russkaja mifologija : jenciklopedija / pod red. E. Madlevskoj.* – M. : Jeksmo ; SPb. : Midgard, 2007. – 784 s.
15. *Salmin A. K. Duhi trebujut zhertv.* – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1990. – 167 s.
16. *Salmin A. K. Sistema verovanij chivashej.* – Cheboksary : Izd-vo ChGIGN, 2004. – 208 s.
17. *Chernojarova M. Ju. Osnovnye funkcii vodnogo duha (na materiale russkih mifologicheskikh rasskazov Chuvashii) // Ashmarinskie chtenija : sbornik trudov X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii.* – Cheboksary, 2016. – S. 212–217.
18. *Chernojarova M. Ju. Rusalki kak tradicionnyj obraz russkih mifologicheskikh rasskazov Chuvashskogo kraja // Ashmarinskie chtenija : sbornik trudov IH Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii.* – Cheboksary, 2014. – S. 333–336.

ISTOChNIKI I MATERIALY

MFF KRJaiL – materialy fol'klornogo fonda kafedry russkogo jazyka i literatury Chuvashskogo gosudarstvennogo univesiteta imeni I. N. Ul'janova.

УДК 378.016:[37.12:78]

Е. В. Бакшаева

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К ВЫПОЛНЕНИЮ РОЛИ ДИРИЖЕРА-ХОРМЕЙСТЕРА

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье представлено описание одной из экспериментально выявленных ролей учителя музыки, а именно роли дирижера-хормейстера. Проведен анализ подготовки студентов педагогического вуза к выполнению данной функции на основе программ изучения дирижерско-хоровых дисциплин. Обоснована необходимость применения методов активного обучения в классе хорового дирижирования в процессе подготовки будущего учителя музыки к роли дирижера-хормейстера, раскрыта их специфика, приведены примеры, подтверждающие их реализацию в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: *системно-ролевая деятельность, дирижер-хормейстер, активные методы обучения, система подготовки будущего учителя музыки.*

Актуальность исследуемой проблемы. Деятельность учителя музыки сложна и многообразна. Она носит ярко выраженный социальный и творческий характер, требует наличия многих профессиональных знаний и умений. Это постоянно подчеркивают в своих исследованиях ведущие ученые – педагоги и музыканты Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Л. Г. Арчажникова, Л. А. Безбородова, Д. Б. Кабалевский, М. С. Осеннева и другие.

Как показали результаты эксперимента, а также опыт работы автора данной статьи по подготовке будущих учителей музыки, существует ряд специфических ролей, которые требуют от студента-музыканта комплекса профессиональных умений высокого уровня. И следовательно, представляют значительную сложность для выполнения. Одной из таких ролей является роль дирижера-хормейстера.

© Бакшаева Е. В., 2017

Бакшаева Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры хорового дирижирования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lenabakshaeva14@gmail.com

Статья поступила в редакцию 20.06.2016

Методы, используемые в программе, не решают проблему полностью, одним из путей ее решения мы видим применение методов активного обучения. Тем более в условиях бакалавриата, где нет таких дисциплин дирижерско-хорового цикла, как практикум работы над школьной песней, музыкальная аранжировка, музыкальные стили, возрастает нагрузка на дисциплину «Класс хорового дирижирования» и хоровые дисциплины.

Материал и методика исследований. В ходе проведения исследования по подготовке студентов педагогического вуза к системно-ролевой деятельности был выявлен комплекс функций и ролей, присущих учителю музыки. Были использованы методы психолого-педагогического исследования: анализ, синтез, сравнение, сопоставление, анкетирование, педагогический эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. В педагогике существует множество подходов к рассмотрению различных аспектов деятельности педагога: системный, биографический, культурологический и др. Концепция совершенствования педагогических кадров посредством подготовки учителя к системно-ролевой деятельности, предложенная казанским ученым Н. М. Таланчуком, заслуживает особого внимания.

По мнению авторов, занимавшихся проблемами подготовки будущих учителей к системно-ролевой деятельности (В. Г. Максимов, О. Г. Максимова, С. П. Руссков и др.), последняя представляет собой целостный набор конкретных действий, обусловленных социальной позицией человека. Эти действия сформированы на основе социального опыта, усвоенных норм и правил. В ходе системно-ролевой деятельности личность воспроизводит и творчески преобразует окружающую действительность, самосовершенствуясь при этом как целостная деятельностная система.

Многогранность, многокомпонентность деятельности дирижера отмечают многие ученые, педагоги, музыканты-практики, подчеркивая, что помимо способностей, общих для всех исполнителей, дирижер должен не только иметь специальные теоретические знания, но и обладать целым комплексом профессиональных качеств. Известный советский дирижер и педагог И. А. Мусин говорит о том, что большое значение имеют «высокоразвитое слуховое внимание», «дирижерское видение» музыкального произведения, «ощущение образности движения музыкальной ткани», «понимание драматургии произведения», «волевые качества, умение общаться с коллективом» [7].

Анализируя структуру личности дирижера, Д. В. Никитин говорит о необходимости наличия у него профессиональных и психолого-педагогических качеств. «Профессиональные качества складываются из природной одаренности и специального обучения. К ним относятся профессиональная грамотность, широкий эстетический кругозор, мануальная техника и умение интерпретировать» [8].

Умение заразить коллектив единым настроением, внушить ему единую музыкально-исполнительскую идею, направить воображение в единое русло, по мнению известного педагога С. А. Казачкова, составляет основу дирижерского искусства. «Дирижер не поет за хор и не играет за оркестр, а лишь создает для этого наилучшие психологические предпосылки и возможности. Он освобожден от физического соприкосновения с инструментами, от непосредственного звукоизвлечения, от непосредственной физической борьбы с техническими трудностями, характерной для каждого отдельного музыканта. Взамен этого во сто крат (по сравнению с участниками хора и оркестра) возрастает роль дирижера как интерпретатора, его ответственность за замысел, за полную гармонию между формой и содержанием исполняемого» [6].

Среди психолого-педагогических качеств ведущая роль принадлежит гностическим (дидактическим) умениям – способностям передать свои знания другим лицам и обеспечить их усвоение. А для того, чтобы передать знания, необходимо их осмыслить и суметь облечь в доступную для изложения каждому исполнителю форму. В этом смысле роль дирижера-хормейстера очень близка профессии учителя. Как отмечает И. А. Мусин, «дирижерская специальность – это особый специфический вид музыкального исполнительства, хотя и базирующийся на развитых навыках инструментального исполнительства. Дирижер – не только исполнитель, но и педагог. Дирижер – руководитель исполнения» [7, с. 25].

Экспрессивные (умения ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, мимики и пантомимики) и суггестивные (волевое влияние на коллектив, зависящее от личностных качеств руководителя) способности, согласно Н. В. Басовой, относятся к гностическим умениям [3, с. 4].

К личностным качествам дирижера Д. В. Никитин относит организаторские и коммуникативные способности: «Решающее значение в формировании коммуникативных способностей имеют как психологические качества дирижера, так и определенные черты характера: доброжелательность, правдивость, искренность, принципиальность во взглядах и поступках, отзывчивость» [8].

Таким образом, как показывают исследования и практика, роль дирижера-хормейстера весьма обширна и включает в себя множество знаний, умений и навыков как из педагогической области, так и из сферы психологии: владение техникой дирижирования, методикой работы с хором, наличие хорошего музыкального слуха, владение голосом, хорошую музыкально-теоретическую подготовку и др. Роль дирижера-хормейстера также очень тесно связана со следующими ролями.

- Информатор. Дирижер должен не просто владеть достаточным объемом знаний в областях, важных для проведения работы с хоровым коллективом, но и уметь грамотно, логично и доказательно донести их до исполнителей.

- Искусствовед. Подразумеваются умение ориентироваться в жанрах и направлениях различных эпох, особенностях искусства разных стран, общая эрудиция, наличие обширных системных знаний.

- Организатор. Дирижер – руководитель коллектива, и ему приходится постоянно выступать организатором как учебной, так и сценической деятельности. Потому для него становится важным владение методикой организации воспитания и обучения.

- Актер. В нашем контексте имеется в виду сочетание в дирижере как педагогического артистизма (подчинение своего психологического состояния эмоциональной драматургии занятия), так и артистичности как таковой – пластики, мимики, ораторского мастерства. Взгляд в сочетании с мимикой – это один из главных способов воздействия руководителя на хоровой коллектив. В истории дирижирования известны случаи успешного управления хоровым коллективом только с помощью выражения глаз и мимики, так как именно они передают наиболее глубоко и выразительно внутреннее состояние человека. «Мимикой дирижер может показать как мгновенную реакцию на неточность исполнения интонации, ритма, так и восприятие музыкального произведения в целом. Мимике научиться невозможно, так как она является внешним отражением эмоций – состояний человека, поэтому развитие мимической палитры следует начинать с воспитания эмоциональной культуры» [1], [2], [9].

- Субъект коммуникации. По поводу решения учебных и воспитательных задач дирижеру всегда приходится выступать инициатором плодотворного общения с членами хорового коллектива. Потребность в общении, демократический стиль руководства, педагогический такт, способность к педагогической импровизации, наблюдательность, умение улавливать настроение не только отдельной личности, но и всего коллектива – необходимые качества личности и средства педагогического воздействия в рамках выполнения данной роли.

- Импровизатор. Под импровизацией мы понимаем не столько «способность сочинять стихи, музыку, речь без предварительной подготовки», сколько «гибкость» дирижера-хормейстера в процессе работы. Необходимы «умение быстро ориентироваться в нестандартных ситуациях, способность быстро переключаться с одних педагогических методов и приемов на другие, если первые оказываются недостаточно эффективными» [11].

Кроме того, как показывает практика, дирижеру-хормейстеру приходится часто выступать в роли концертмейстера (уметь аккомпанировать, читать нотный текст «с листа», подбирать на слух, транспонировать произведения в тональности, удобные для исполнителей) или хореографа (в случае введения в процесс выступления сценических движений, как, например, в хоровом театре).

Вместе с тем будущий учитель начинает подготовку к выполнению роли дирижера-хормейстера с уровня, уже достигнутого современным дирижированием, получая приемы дирижирования в готовом виде. И здесь обнаруживается следующая проблема – студент перенимает приемы только с внешней стороны, не схватывая их сущности.

Обучение дирижированию в педагогическом вузе проводится в следующих формах: занятия в классе, дома и практическая работа с хоровым коллективом. Во время занятий в классе роль хора выполняют пианисты, играющие партитуры. Дома же обучающийся дирижирует воображаемым хором.

Таким образом, студент не имеет постоянной возможности вплотную соприкоснуться со своим «инструментом» и основные дирижерские навыки приобретает в классе. Как подчеркивает И. А. Мусин, в этой ситуации «обучающийся “приобретает” жест, минуя все те побудительные механизмы, которые сопряжены с настойчивыми поисками необходимых средств дирижирования. Он не опирается на те ощущения, которые сопутствуют взыскательному отбору нужного, наиболее эффективного двигательного приема для выражения своих намерений. А именно эти сравнения, пытливые творческие поиски и развивают дирижерские качества музыканта» [7, с. 19].

На практическую работу с хором в условиях бакалавриата отпускается 40 % времени всего курса. В данных условиях огромную важность приобретает качество работы, выполняемой в классе. По мнению И. А. Мусина, определенные аспекты деятельности находятся «в неразрывной цепи механизма дирижерского воздействия: музыкальные представления дирижера – его двигательные ощущения – выразительные жесты – сознание исполнителей – процесс воплощения, – не должно быть пропущено ни одного звена. Так, например, при отсутствии у дирижера активного мышления не смогут возникнуть яркие музыкальные представления, а следовательно, не возникнут адекватные им двигательные ощущения; без чутких двигательных ощущений не смогут появиться выразительные жесты, отражающие музыкальные образы, способные оказывать воздействие на исполнителей» [7, с. 26].

И здесь педагогу целесообразно применять на уроках методы активного обучения.

Активность (от лат. *aktivus* – деятельный) – это черта характера человека, психическое качество, выражающееся в его усиленной деятельности.

Ученые-дидакты (И. Я. Лернер, Г. М. Муртазин, М. Н. Скаткин и др.) считают, что познавательная активность обучающегося выражается в стремлении учиться, имеется в виду не только внешняя активность ученика или студента, но и его внутренняя, мыслительная активность, преодоление трудностей на пути приобретения знаний, приложение максимума собственных волевых усилий и энергии в умственной работе.

Познавательная активность обучающегося, как считают психологи, – качество не врожденное и не постоянное, оно динамически развивается, может прогрессировать и регрессировать под воздействием образовательного учреждения, товарищей, семьи, труда и других социальных факторов. Отношение педагога и стиль его общения, успеваемость, настроение, успехи в учебе и положительные эмоции влияют на уровень активности обучающегося. Поэтому в рамках разных форм обучения познавательная активность у одного и того же ученика или студента резко меняется в зависимости от того, как педагог может активизировать обучающихся. Подлинное сотрудничество обучающего и обучаемого обеспечивает активную учебную деятельность каждого, доказывают учителя-новаторы Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и их последователи. Отличительные особенности методов активного обучения таковы:

- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- необходимо длительное время вовлеченности обучаемых в учебный процесс, поскольку активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т. е. в течение всего занятия);
- повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых путем самостоятельной творческой выработки решений;
- взаимодействие преподавателей и обучаемых посредством прямых и обратных связей [4, с. 187], [5], [10].

По сути, сам урок дирижирования в педагогическом вузе уже в определенной мере отвечает характеру активных методов обучения, так как является индивидуальным и регулярным, поскольку встречи со студентами происходят раз-два в неделю в зависимости от учебных планов разных курсов.

Активные методы обучения, использующиеся в профессиональной подготовке студентов к системно-ролевой деятельности и создающие такие условия, в которых студент занимает активную личностную позицию и в полной мере проявляет себя как субъект учебной деятельности, формируют творческое профессиональное мышление, вызывают интерес к обучению и к будущей профессиональной деятельности [5], [10].

Проектирование ситуаций реальной деятельности в учебном процессе вуза (ролевые игры), применение активных методов обучения, создающих благоприятные возможности для овладения знаниями и умениями, обеспечивающих сближение учебного процесса с будущей профессиональной деятельностью студентов, формируют у будущих учителей способность действовать в нестандартных и непредвиденных ситуациях. Акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студентов, что способствует развитию гибкости мышления, выработке творческого подхода к деятельности, самостоятельности, максимальной активности обучающихся. В ходе подготовки учителей музыки в классе хорового дирижирования мы выделили следующие методы активного обучения:

- 1) практические занятия в форме бесед, позволяющие обеспечить осознание системности деятельности дирижера-хормейстера;
- 2) тематические дискуссии, обеспечивающие активное участие студента в обсуждении поставленных проблем;
- 3) тренинговые упражнения, необходимые для деятельности дирижера-хормейстера, направленные на формирование умений;
- 4) творческая и научная деятельность, ориентированная на формирование искусствоведческих и методических знаний, расширение кругозора будущего учителя музыки;
- 5) анализ и моделирование педагогических ситуаций, побуждающих студентов вникать в суть вопросов, с которыми на практике сталкиваются учителя, применять положения психологии, педагогики и методики к конкретным педагогическим ситуациям;
- 6) ролевые игры – как разыгрывание отдельных педагогических ситуаций, так и моделирование педагогической деятельности в процессе работы с хоровым коллективом. Применение данного метода дает возможность поупражняться в различных видах ролевого поведения, стимулирует мотивы учебной деятельности, учит контролировать чувства и эмоции, сокращает разрыв между обучением и реальными жизненными ситуациями, а также позволяет расширить и углубить процесс творческого самоопределения, самосовершенствования и творческого саморазвития студентов.

Резюме. Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: применение активных методов обучения в классе хорового дирижирования в ходе подготовки будущих учителей к выполнению роли дирижера-хормейстера является одним из важнейших условий, способствующих получению лучших результатов в работе педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакиаева Е. В. Профессиональные способности педагога-хормейстера // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия. – Новосибирск, 2015. – № 3(10). – С. 121–123.
2. Бакиаева Е. В. Хормейстерская подготовка студентов к профессиональной деятельности учителя музыки // Общество, культура, личность: актуальные вопросы художественного образования. – М., 2014. – С. 87–94.
3. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 416 с.
4. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 526 с.
5. Иванова С. В. Подготовка будущих учителей иностранных языков к системно-ролевой деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 3(83). – С. 128–135.
6. Казачков С. А. Дирижерский аппарат и его постановка. – М. : Музыка, 1967. – 110 с.
7. Мусин И. А. О воспитании дирижера : очерки. – Л. : Музыка, 1987. – 247 с.
8. Никитин Д. В. Немного о структуре личности дирижера // Молодой ученый. – 2013. – № 8. – С. 418–419.
9. Осокина Т. В. Особенности профессиональной деятельности учителя музыки как организатора // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2007. – № 1(53). – С. 47–51.
10. Павлова Н. Ю. Подготовка будущих учителей к системно-ролевой деятельности в эстетическом воспитании учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01. – Чебоксары, 2003. – 210 с.
11. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина, Ф. Н. Петрова. – М. : Юнвес, 1997. – 832 с.

**ACTIVE TEACHING METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE MUSIC
TEACHERS TO PERFORM THE ROLE
OF CONDUCTOR-CHOIRMASTER**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical, Cheboksary, Russia

Abstract. The article describes one of the experimentally identified roles of the music teacher – namely, the role of the conductor-choirmaster. The analysis of the training of students of pedagogical high school to fulfill this role-based learning programs conducting and choral disciplines. The necessity of the use of active learning in the classroom choral conducting in the preparation of future music teachers in the role of conductor-choirmaster, disclosed their specificity, are examples to support their implementation in the system of higher education.

Keywords: *system-role-playing activities, conductor-choirmaster, active learning methods, system of training of the future music teacher.*

REFERENCES

1. *Bakshaeva E. V.* Professional'nye sposobnosti pedagoga-hormejstera // Nauchnye perspektivy XXI veka. Dostizhenija i perspektivy novogo stoletija. – Novosibirsk, 2015. – № 3(10). – S. 121–123.
2. *Bakshaeva E. V.* Hornejsterskaja podgotovka studentov k professional'noj dejatel'nosti uchitelja muzyki // Obshhestvo, kul'tura, lichnost': aktual'nye voprosy hudozhestvennogo obrazovanija. – M., 2014. – S. 87–94.
3. *Basova N. V.* Pedagogika i prakticheskaja psihologija. – Rostov n/D. : Feniks, 2000. – 416 s.
4. *Bulanova-Toporkova M. V.* Pedagogika i psihologija vysshej shkoly. – Rostov n/D. : Feniks, 1998. – 526 s.
5. *Ivanova S. V.* Podgotovka budushhih uchitelej inostrannyh jazykov k sistemno-rolevoj dejatel'nosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2014. – № 3(83). – S. 128–135.
6. *Kazachkov S. A.* Dirizherskij apparat i ego postanovka. – M. : Muzyka, 1967. – 110 s.
7. *Musin I. A.* O vospitanii dirizhera : ocherki. – L. : Muzyka, 1987. – 247 s.
8. *Nikitin D. V.* Nemnogo o strukture lichnosti dirizhera // Molodoj uchenyj. – 2013. – № 8. – S. 418–419.
9. *Osokina T. V.* Osobennosti professional'noj dejatel'nosti uchitelja muzyki kak organizatora // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2007. – № 1(53). – S. 47–51.
10. *Pavlova N. Ju.* Podgotovka budushhih uchitelej k sistemno-rolevoj dejatel'nosti v jesteticheskom vospitanii uchashhihsja : dis. ... kand. ped. nauk : 13. 00. 01. – Cheboksary, 2003. – 210 s.
11. *Slovar' inostrannyh slov / pod red. I. V. Lehina, F. N. Petrova.* – M. : Junves, 1997. – 832 s.

© Bakshaeva E. V., 2017

Bakshaeva, Elena Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Choral Conducting, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: lenabakshaeva14@gmail.com

The article was contributed on June 20, 2016

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества и недостатки использования аудиовизуальных средств и интерактивных технологий в обучении будущих учителей иностранных языков. Определяются основные методы работы студентов с интернет-технологиями в процессе изучения иностранного языка, позволяющие наиболее успевающим повысить свой уровень владения языком и призванные помочь более слабым проявить свои способности.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства обучения, интерактивные технологии, иностранный язык, будущие учителя иностранного языка, Интернет.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время преподавание иностранных языков невозможно представить без использования интерактивных средств обучения. Среди актуальных задач методики обучения иностранным языкам можно назвать демонстрацию реального процесса коммуникации на иностранном языке, а также возможность образовательной среды приблизиться к действительным условиям функционирования изучаемого языка и культуры.

Использование аудиовизуальных средств обучения расширяет доступ к новым знаниям, формирует систему доступного образования, меняет представление о профессиональных качествах, которыми должен обладать учитель иностранных языков. Будущий специалист должен владеть технологической компетентностью, которая, являясь составной частью его профессиональной компетентности, представляет собой совокупность знаний, умений, навыков и способностей к применению информационных ресурсов и технологий, программных и сетевых средств для осуществления профессиональной деятельности [2].

Современному преподавателю предоставляется возможность использования обширной номенклатуры технических средств обучения, среди которых самым доступным и распространенным, а также универсальным является видеотехника, позволяющая ис-

© Гордеева Н. Г., Зейнутдинова Э. Ш., 2017

Гордеева Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elyaz81@mail.ru

Зейнутдинова Эльвира Шамиловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: gord1307@list.ru

Статья поступила в редакцию 02.11.2016

пользовать одновременно аудио- и видеоподдержку учебного материала. Можно отметить, что введение видео в процесс обучения меняет характер традиционного занятия, делает его более живым и интересным. Также его применение на уроках способствует расширению общего кругозора учащихся, обогащению их языкового запаса и страноведческих знаний.

Изучение роли и места аудиовизуальных средств обучения в системе педагогического образования нашло отражение в трудах С. И. Архангельского, Б. С. Гершунского, И. Г. Захаровой, В. П. Мезенцева, И. В. Роберт, С. В. Панюковой, Г. И. Хозяинова и др. Результаты изучения аудиовизуальных средств обучения отражены в диссертационных исследованиях Т. Г. Гдалиной, А. В. Савина, Д. В. Шишканова и др.

Анализ нормативных документов об образовании (Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), Национальной доктрины образования в Российской Федерации (2000 г.), федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)) и состояния данной проблемы в педагогической теории и практике позволил выделить противоречие между высоким дидактическим потенциалом аудиовизуальных средств обучения в совершенствовании процесса профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка и недостаточной научной разработанностью теоретических и методических вопросов их применения в педагогической науке.

С учетом этого противоречия была сформулирована цель нашего исследования – обосновать эффективность и целесообразность применения аудиовизуальных средств обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Материал и методика исследований. Для достижения этой цели нами осуществлялся анализ нормативно-правовых документов, научно-методической литературы, раскрывающей особенности применения аудиовизуальных средств обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, собственного педагогического опыта применения аудиовизуальных средств обучения в организации учебно-познавательной деятельности студентов на факультете иностранных языков и его обобщение.

Результаты исследований и их обсуждение. Одним из главных преимуществ использования аудиовизуальных способов обучения является характер заданий, предлагаемых обучающимся. Студенты учатся на практике, и существует много возможностей для развития их навыков общения на иностранном языке.

Учитель всегда играл преобладающую роль в выборе и разработке проектов заданий, и он будет продолжать играть эту важную роль в поддержке студентов. Наиболее успешным студентам преподаватель может предложить дополнительные сложные задания, а также возможность составлять их самим. Тем не менее некоторые преподаватели относятся довольно настороженно к использованию новых технологий и методов обучения, как и к самой технологии вообще, так как иногда она идет вразрез с культурными традиционными ценностями [5].

Существуют убедительные доказательства преимущества использования аудиовизуальных средств и Интернета в процессе обучения иностранному языку. Так, З. Талаван выделяет следующие:

- 1) они используются повседневно, а значит, все задания могут быть представлены в привычной, известной, возможно даже в игровой, форме;
- 2) новый материал предлагается изучать в контексте;
- 3) можно слышать и наблюдать естественный ритм беседы;
- 4) компенсируется отсутствие прямого контакта с представителями изучаемой культуры;
- 5) с их помощью происходят передача и обмен навыками [10].

Однако З. Талаван отмечает и некоторые недостатки, которые могут быть связаны с пассивным использованием аудиовизуальных средств и трудностью понимания некоторых культурных элементов.

Что касается культурных элементов, которые могут показаться непонятными, мы считаем, что они являются важной частью языка, которую мы не должны игнорировать.

М. Оверман предлагает принять во внимание следующие плюсы использования Интернета в классе, он:

- позволяет осуществлять непосредственное общение с носителями языка;
- способствует развитию междисциплинарности;
- помогает учитывать индивидуальные особенности обучающихся;
- является мотивацией для студента;
- побуждает студента принимать активное участие в процессе обучения;
- позволяет проводить занятия в форме дискуссии, которая является еще одним способом высказать и обменяться мнениями [7].

Подтверждением этого являются многочисленные примеры из практики педагогов. Для того чтобы повысить интерес к изучению иностранных языков, преподаватели Л. Кастанеда и М. Санчес создали интернет-пространство в Википедии, где студенты могли встретиться со своими французскими и английскими сверстниками. Его основной целью явились общение и обмен идеями с иностранными студентами для изучения и повышения уровня владения иностранным языком.

Чувство принадлежности к большому сообществу, где встречаются люди с общими интересами, расширяет кругозор учащихся и предоставляет им прекрасную возможность договориться о значении слов [8].

Л. Кастанеда и М. Санчес создали интернет-проект, где опубликовать контент можно было не только разработчику сайта, но и самим студентам и преподавателям вуза. Во взаимодействие были включены носители французского и английского языков, принадлежащие к одной возрастной группе (14–18 лет), с аналогичным уровнем образования. Все участники имели обязательное среднее образование и изучали французский и английский языки. Данные языки использовались для отправления сообщений и обмена информацией по Интернету. Педагоги являлись посредниками между студентами вуза и их французскими и английскими сверстниками для соблюдения норм культурного общения.

Основной частью проекта являлось задание представить себя французским и английским друзьям. Для стимулирования студентов педагоги требовали минимум слов. Кроме того, было разрешено использовать словари, учебники, отрывки из текстов и интернет-ресурсов, в том числе из Википедии, где другие студенты уже сделали ту же работу. Разнообразие ресурсов позволило учащимся разработать необходимые стратегии, чтобы сделать свою работу индивидуальной, а преподавателям – получить дополнительное время для помощи тем студентам, которые в большей степени нуждались в ней [9].

Выполнение данного проекта позволило обучающимся определить свои сильные стороны. Но, несмотря на то, что для части студентов эти задания оказались легкими, некоторые из них не захотели общаться с иноязычными студентами онлайн. Главным препятствием явились культурные различия и различия в использовании Интернета и новых технологий [3].

Преподаватели Л. Кастанеда и М. Санчес пришли к выводу, что групповая работа наиболее эффективна, когда каждый человек может в ней участвовать и привносить свое видение выполнения работы, свою индивидуальность. Это означает, что учителям необходимо сделать проект одним из основных видов деятельности, который может выполняться любым обучающимся, а наиболее одаренным студентам он предоставляет возможность выполнять дополнительные задания для повышения их потенциала [6].

Так как работа проводилась в конце учебного года, преподаватели столкнулись с временными ограничениями, а со стороны студентов, в свою очередь, чувствовалась усталость. Таким образом, необходимо было сократить некоторые задания.

Следуя принципам дифференцированного обучения, можно определить основные методы применения аудиовизуальных средств в работе с будущими учителями иностранных языков, со студентами начального и среднего уровней [11]. Использование клипов или отрывков фильмов находится в центре внимания и является наиболее успешным. Во-первых, оно позволяет представить тему в разных образовательных контекстах, а во-вторых, побуждает студентов задуматься о своем будущем. Студенты делятся своими мнениями и, в свою очередь, предлагают свои видения тем, представленных в отрывках, а также строят свои собственные концепции успеха, любви и уважения [1].

Данные методы обучения направлены на:

- развитие воображения;
- умение формулировать гипотезы;
- расширение круга знаний;
- развитие критического мышления студентов [4].

Для наглядного подтверждения и доказательства преимуществ использования аудиовизуальных средств в процессе обучения будущих учителей иностранного языка нами был проведен эксперимент на базе факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» со студентами французского отделения. В первый день педагоги попросили студентов догадаться о содержании фильма по заголовку после демонстрации анонса к фильму «Хористы» о послевоенном периоде. Армия и все, что ее касается, как правило, очень популярные темы, и этот исторический период заинтересовал студентов. На этом этапе активизировались знания о послевоенном периоде, уже приобретенные обучающимися, и они с легкостью догадывались о содержании фильма. Вопросы и частые повторы трудных для понимания отрывков фильма помогали студентам лучше понять историю и сюжет данного фильма в частности.

После этапа предварительной подготовки преподаватели задали студентам вопросы в целях проверки понимания основных моментов. Данные вопросы также помогли учащимся сосредоточить свое внимание на наиболее важных аспектах. Первые 10 минут позволили проверить понимание студентами основной темы фильма. Студенты представили главного героя (Mathieu) и дали подробную характеристику его личности. Затем видео останавливалось на моменте, где г-н Матье просит своих учеников рассказать об их будущей профессии. На данном этапе студенты тоже должны были представить и опи-

сать в деталях свою жизнь в 2030 году. Чтобы сократить эмоциональную нагрузку до минимума и помочь более слабым студентам преодолеть страх написания текста на иностранном языке, преподаватели распределили между ними вопросы.

Творческий аспект также являлся важной частью выполнения заданий, и студентам было предложено использовать фотографии или рисунки, которые иллюстрируют их будущее и могут служить основой для историй. Более сильными студентами выполнялись дополнительные задания в целях приобретения ими навыков, например диалогической речи. Это позволило студентам превзойти самих себя и показать свои лучшие стороны.

Результат выполнения заданий был оценен по завершении всех этапов, после разъяснения, каким образом было необходимо выполнять каждое задание. Чрезвычайно полезным было первоначальное объяснение критериев оценки с показателями эффективности участия. Данные критерии обеспечивают справедливое оценивание работы студентов в каждом проекте. Кроме того, оценочные таблицы играют важную роль в самооценке, поскольку они позволяют направлять студентов и поощрять их самостоятельность.

Разработка дополнительных модулей может занять некоторое время, но сейчас этот вариант является популярным среди студентов, так как предлагает им свободу выбора. Кроме того, дополнительные модули предполагают индивидуальный подход в обучении. За дополнительные задания учащиеся получают бонусные баллы.

Резюме. Мы считаем, что визуальная среда имеет очень важную роль. Новые технологии открывают широкие возможности. Нельзя отрицать преимуществ, которые дают нам знание других культур и совместная работа наших студентов с иностранными. Использование аудиовизуальных средств в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков является важным инструментом, который способствует успешному проведению совместной работы и осмысленному обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барменкова О. И. Видеозаписи в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 20–25.
2. Гордеева Н. Г. Технологическая компетентность будущих лингвистов-переводчиков: критерии и уровни сформированности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 2(70), ч. 2. – С. 45–50.
3. Castañeda L., Sánchez M. M. Entornos E-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado // Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 35. – 2009. – P. 175–191.
4. Catroux M. Perspective co-actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité? [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf/>.
5. Kelly P. What is teacher learning? A socio-cultural perspective // Oxford Review of Education. – 2006. – № 32(4). – P. 505–519.
6. Khoo E., Forret M., Cowie B. Developing an online learning community: a model for enhancing lecturer and student learning experiences // In same places, different spaces. – Auckland, 2009. – P. 528–532.
7. Overmann M. Multimédia interactif et apprentissage multimodal [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/5h.htm>.
8. Puren C. Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences... et quelles divergences? [Электронный ресурс]. – URL : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_conference_Cyberlangues2009.pdf.
9. Rueda R. Standards for Professional Development: a Sociocultural Perspective. – University of California, 1998.
10. Talaván Zanón N. La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. – Barcelona : Octaedro, 2013.
11. Van Ek. J. A. Objectives for foreign language learning. Project № 12: Learning and teaching modern languages of communication. – Strasbourg, 1986. – 65 p.

**PECULIARITIES OF EMPLOYING AUDIOVISUAL LEARNING TOOLS
IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with the advantages and disadvantages of employing audiovisual and interactive tools in the learning process of future teachers of foreign languages. The authors determine the basic methods of work of students with Internet technologies in the process of learning a foreign language, enabling the most performing students to improve their language skills and to help the weaker students to demonstrate their abilities.

Keywords: *audiovisual teaching aids, interactive technologies, foreign language, future teachers of a foreign language, Internet.*

REFERENCES

1. *Barmenkova O. I.* Videozanjatija v sisteme obuchenija inostrannoju rechi // Inostrannye jazyki v shkole. – 1999. – № 3. – S. 20–25.
2. *Gordeeva N. G.* Tehnologičeskaja kompetentnost' budušhjih lingvistov-perevodčikov: kriterii i urovni sformirovannosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2011. – № 2(70), ch. 2. – C. 45–50.
3. *Castañeda L., Sánchez M. M.* Entornos E-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado // Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 35. – 2009. – P. 175–191.
4. *Catroux M.* Perspective co-actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité? [Jelektronnyj resurs]. – URL : <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf/>.
5. *Kelly P.* What is teacher learning? A socio-cultural perspective // Oxford Review of Education. – 2006. – № 32(4). – P. 505–519.
6. *Khoo E., Forret M., Cowie B.* Developing an online learning community: a model for enhancing lecturer and student learning experiences // In same places, different spaces. – Auckland, 2009. – P. 528–532.
7. *Overmann M.* Multimedia interactif et apprentissage multimodal [Jelektronnyj resurs]. – URL : <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/5h.htm>.
8. *Puren C.* Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences... et quelles divergences? [Jelektronnyj resurs]. – URL : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_conference_Cyberlangues2009.pdf.
9. *Rueda R.* Standards for Professional Development: a Sociocultural Perspective. – University of California, 1998.
10. *Talaván Zanón N.* La subtítulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. – Barcelona : Octaedro, 2013.
11. *Van Ek. J. A.* Objectives for foreign language learning. Project № 12: Learning and teaching modern languages of communication. – Strasbourg, 1986. – 65 p.

© Gordeeva N. G., Zeynutdinova E. Sh., 2017

Gordeeva, Natalya Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: elyaz81@mail.ru

Zeynutdinova, Elvira Shamilovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: gord1307@list.ru

The article was contributed on November 2, 2016

УДК 371.279.6:004.422.632

Ю. В. Григорьев, Т. Н. Копышева,
Т. В. Митрофанова, Э. А. Игнатьева

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА (ЕГЭ) ПО ТЕМЕ «МАССИВЫ»

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Базовые навыки обработки массивов лежат в основе умений, необходимых для решения задач по программированию ЕГЭ по информатике. Предлагаемый учебно-методический материал, разработанный по принципам доступности, систематичности и последовательности, позволяет структурировать знания и умения обработки одномерных массивов у учащихся старших классов. В результате педагогического эксперимента была доказана эффективность учебно-методического материала при подготовке учащихся к решению задач по теме «Одномерные массивы».

Ключевые слова: методика подготовки, Единый государственный экзамен, информатика, одномерные массивы.

Актуальность исследуемой проблемы. Целью данной работы является поиск эффективных методов формирования навыков обработки одномерных массивов у учащихся 10–11 классов средней общеобразовательной школы. С каждым годом задания единого государственного экзамена по информатике усложняются и требуют от выпускников средней школы более глубоких знаний и умений. Одним из разделов этого экзамена является «Программирование». В большинстве заданий по программированию ЕГЭ по информатике (8, 11, 19, 20, 21 – часть 1 ЕГЭ; 24, 25, 27 – часть 2 ЕГЭ) используются одномерные массивы (19, 21, 24, 25, 27), поэтому формирование основных навыков обработки этих массивов является неотъемлемой задачей педагога при подготовке учащихся к данному экзамену.

© Григорьев Ю. В., Копышева Т. Н., Митрофанова Т. В., Игнатьева Э. А., 2017

Григорьев Юрий Владиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: _grigyv@mail.ru

Копышева Татьяна Николаевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tn_pavlova@mail.ru

Митрофанова Татьяна Валерьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: mitrofanova_tv@mail.ru

Игнатьева Эмилия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: iehmiliya@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 08.12.2016

Материал и методика исследований. В ходе исследования был изучен федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [12], проанализированы кодификатор, спецификация и демонстрационный вариант ЕГЭ по информатике за 2016 год [1], проведен теоретический анализ методической литературы, посвященной подготовке выпускников средней школы к ЕГЭ по информатике [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11].

Результаты исследований и их обсуждение. В результате анализа методической литературы, посвященной подготовке выпускников средней школы к ЕГЭ по информатике, нами была разработана методика подготовки школьников к решению задач ЕГЭ по теме «Одномерные массивы». Перечислим элементы содержания, которые необходимы для освоения предлагаемого нами учебного материала [1]:

- типы данных языка программирования Pascal;
- основные конструкции языка программирования;
- система программирования Pascal ABC или Free Pascal;
- основные этапы разработки программ;
- разбиение задачи на подзадачи.

В результате изучения предлагаемого нами учебного материала учащийся должен сформировать следующие умения обработки одномерных массивов:

- ввод элементов одномерного массива с клавиатуры;
- вывод элементов одномерного массива на экран;
- поиск значения элемента массива, удовлетворяющего некоторому условию (наименьшему или наибольшему значению либо равному заданному значению);
- поиск индекса элемента массива, удовлетворяющего некоторому условию (наименьшему или наибольшему значению либо равному заданному значению);
- вычисление суммы, количества и произведения элементов массива, удовлетворяющих некоторому условию;
- обработка пар соседних элементов массива на предмет поиска значения, удовлетворяющего некоторому условию (например, наибольшей сумме пары соседних элементов);
- обработка всевозможных пар элементов массива на предмет поиска значения, удовлетворяющего некоторому условию;
- поиск серии элементов одномерного массива, удовлетворяющих некоторому условию (например, самой длинной серии возрастающих элементов).

Приведем фрагменты разработанного учебного материала.

Ввод элементов массива A, содержащего N элементов

```
For i:=1 to N do
Begin
Write('A[', i, '='); readln(A[i]);
End;
```

Вывод элементов массива A, содержащего N элементов

```
For i:=1 to N do
Write(A[i], ' '); {элементы выводятся в одну строку}
Writeln; {переход на следующую строку}.
```

Поиск значения минимального элемента массива

```
Min:=A[1];
For i:=1 to N do
If A[i]<Min Then Min:=A[i];
```

Поиск первого номера элемента массива, принимающего минимальное значение (kMin)

```
Min:=A[1]; kMin:=1;
For i:=1 to N do
If A[i]<Min Then
Begin
Min:=A[i]; kMin:=i;
End;
```

Поиск суммы элементов массива, удовлетворяющих некоторому условию

```
S:=0;
For i:=1 to N do
If <Условие> Then S:=S+A[i];
```

Поиск количества элементов массива, удовлетворяющих некоторому условию

```
K:=0;
For i:=1 to N do
If <Условие> Then K:=K+A[i];
```

Например, дан массив из N вещественных чисел, найти количество отрицательных элементов.

```
K:=0;
For i:=1 to N do
If A[i]<0 Then K:=K+1;
```

Поиск произведения элементов массива, удовлетворяющих некоторому условию

```
P:=1;
For i:=1 to N do
If <Условие> Then P:=P*A[i];
```

Например, дан целочисленный массив из N чисел, найти произведение положительных элементов, меньших 10.

```
P:=1;
For i:=1 to N do
If (A[i]>0) and (A[i]<10) Then P:=P*A[i];
```

Одномерные массивы: обработка пар соседних элементов

В массиве A, состоящем из N элементов, парами соседних элементов будут

A[1] и A[2]

A[2] и A[3]

...

A[N-1] и A[N].

Параметр цикла в задачах такого типа будет изменяться от 1 до N-1. Номер левого элемента в паре будет совпадать с параметром цикла, а номер правого элемента будет на 1 больше значения параметра цикла.

Например, поиск номеров пары соседних элементов массива, сумма которых максимальна.

```
Max:=A[1]+A[2];
Num:=1;
For i:=1 to N-1 do
Begin
S:=A[i]+A[i+1];
If S>Max Then
```

```

Begin
Max:=S; Num:=i;
End;
End;
Writeln (Num, ' ', Num+1);

```

Одномерные массивы: обработка всевозможных пар

Всевозможные пары элементов массива

A[1] и A[2]	A[2] и A[3]	...	A[N-1] и A[N].
A[1] и A[3]	A[2] и A[4]		
...	...		
A[1] и A[N]	A[2] и A[N]		

Номер (индекс) первого элемента в паре i изменяется от 1 до $N-1$, номер второго элемента j в паре для каждого i изменяется от $i+1$ до N . Обработка таких элементов производится в двойном цикле.

```

For i:=1 to N-1 do
For j:=i+1 to N do
<Обработка A[i] и A[j]>

```

Например, поиск номеров среди всевозможных пар элементов массива, разность между которыми минимальна.

```

Min:=Abs(A[1]+A[2]);
K1:=1; K2:=2;
For i:=1 to N-1 do
For j:=i+1 to N do
Begin
S:=Abs(A[i]+A[j]);
If S<Min then
Begin
Min:=S; K1:=i; K2:=j;
End;
End;

```

Одномерные массивы: серии элементов массива

Под серией элементов массива будет пониматься группа рядом стоящих элементов, удовлетворяющих некоторому условию, или один элемент массива. Например, для серии возрастающих элементов массива каждая пара $A[i]$ и $A[i+1]$ из этой серии удовлетворяет условию $A[i]<A[i+1]$. В серии из равных элементов каждая пара удовлетворяет условию $A[i]=A[i+1]$.

Рассмотрим вывод каждой серии элементов массива в отдельной строке:

```

write(a[1], ' ');
for i:=1 to N-1 do
if a[i]<a[i+1] then
write(a[i+1], ' ')
else
begin
writeln;
write(a[i+1], ' ');
end;

```

Поиск количества элементов в самой длинной серии

```

kMax:=0; {количество элементов в самой длинной серии}
k:=1; {количество элементов в текущей серии}
for i:=1 to N-1 do
if a[i]<a[i+1] then {серия продолжается}
k:=k+1
else
begin {a[i] – последний элемент текущей серии}
if k>kMax then kMax:=k;
k:=1; {a[i+1] – первый элемент следующей серии}
end;
if k>kMax then {если последняя серия самая длинная, то}
kMax:=k;
writeln('kMax=',kMax);

```

Проверка учебного материала до и после обучения осуществлялась с помощью теста, состоящего из 20 заданий трех уровней:

- ознакомительного (узнавание ранее изученных объектов и свойств);
- репродуктивного (выполнение деятельности по образцу, инструкции или под руководством);
- продуктивного (планирование и самостоятельное выполнение деятельности, решение проблемных задач).

Для проверки первого уровня было составлено 7 заданий, второго уровня – 7 заданий и третьего уровня – 6 заданий.

Приведем примеры заданий, проверяющих степень сформированности учебного материала.

Ознакомительный уровень

```

T:=1;
For i:=1 to N do
If (A[i]>0) and (A[i]<10) Then T:=T+A[i];

```

Представленный фрагмент программы соответствует вычислению:

- 1) количества положительных элементов массива;
- 2) количества положительных элементов массива, меньших 10;
- 3) суммы положительных элементов массива;
- 4) суммы положительных элементов массива, меньших 10.

Укажите соответствие между значением, которое вычисляет фрагмент программы, и самим фрагментом программы:

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) количество нечетных элементов массива; 2) количество нечетных положительных элементов массива; 3) сумма положительных элементов массива, оканчивающихся на 2. | <ol style="list-style-type: none"> а) T:=0;
For i:=1 to N do
If A[i] mod 2=1 Then T:=T+1; б) T:=0;
For i:=1 to N do
If A[i] mod 2<>0 Then T:=T+1; в) T:=0;
For i:=1 to N do
If A[i] mod 10=2 Then T:=T+A[i]; |
|--|---|

Репродуктивный уровень

Расположите в правильном порядке строки фрагмента программы, который выводит первый номер элемента массива, принимающий минимальное значение:

- 1) Begin
- 2) End;
- 3) For i:=1 to N do
- 4) If A[i]<Min Then
- 5) Min:=A[1]; kMin:=1;
- 6) Min:=A[i]; kMin:=i;
- 7) Writeln(kMin);

Заполните пропуски фрагмента программы, который выводит первый номер элемента массива, принимающий минимальное значение:

```
Min:=A[1]; kMin:=[];
For i:=1 to N do
If A[i]<Min Then
Begin
Min:=[]; kMin:=[];
End;
Writeln([]);
```

Продуктивный уровень

Приведите программу решения следующей задачи. Дан одномерный целочисленный массив, содержащий N элементов. Найти сумму элементов массива в самой длинной серии.

Результаты проверки учащихся 10–11 классов средней общеобразовательной школы № 53 г. Чебоксары (2015/2016 учебный год) до и после изучения разработанного нами материала представлены в таблицах 1, 2 и 3.

Таблица 1

Результаты двукратного выполнения теста (ознакомительный уровень)

№ учащегося	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
До изучения	6	5	3	6	5	3	2	4	1	5	4	5	2	2	3
После изучения	5	6	7	6	7	6	6	7	6	6	6	7	5	5	5
Знак разности	-	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Таблица 2

Результаты двукратного выполнения теста (репродуктивный уровень)

№ учащегося	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
До изучения	5	5	3	3	4	2	2	3	2	3	2	5	2	3	3
После изучения	5	7	5	7	4	4	4	4	5	5	5	6	7	5	7
Знак разности	0	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Результаты двукратного выполнения теста (продуктивный уровень)

№ учащегося	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
До изучения	3	1	1	1	2	1	0	3	0	4	2	2	1	1	0
После изучения	4	4	3	3	5	4	2	5	0	4	5	4	4	5	5
Знак разности	+	+	+	+	+	+	+	+	0	0	+	+	+	+	+

Для всех трех уровней проверим следующую гипотезу:

H₀: состояние знаний учащихся не повысилось после изучения подготовленного учебного материала; H₁: состояние знаний учащихся повысилось после изучения подготовленного учебного материала пособия.

В соответствии с содержанием гипотез следует применить односторонний знаковый критерий. Подсчитаем значение статистики критерия T, равное числу положительных разностей отметок, полученных учащимися.

Согласно данным таблицы 1, $T_1 = 13$. В одном случае разность измерений равна 0, тогда $n_1 = 15 - 1 = 14$. Для уровня значимости $\alpha = 0,05$ при $n_1 = 14$ значение $n_1 - t_\alpha = 14 - 3 = 11$. Следовательно, выполняется неравенство $T_1 > n_1 - t_\alpha = (13 > 11)$.

Согласно данным таблицы 2, $T_2 = 13$. В двух случаях разность измерений равна 0, тогда $n_2 = 15 - 2 = 13$. Для уровня значимости $\alpha = 0,05$ при $n_2 = 13$ значение $n_2 - t_\alpha = 13 - 3 = 10$. Следовательно, выполняется неравенство $T_2 > n_2 - t_\alpha = (13 > 10)$.

Согласно данным таблицы 3, $T_3 = 13$. В двух случаях разность измерений равна 0, тогда $n_3 = 15 - 2 = 13$. Для уровня значимости $\alpha = 0,05$ при $n_3 = 13$ значение $n_3 - t_\alpha = 13 - 3 = 10$. Следовательно, выполняется неравенство $T_3 > n_3 - t_\alpha = (13 > 10)$.

Поэтому, в соответствии с правилом принятия решения, нулевая гипотеза отклоняется на уровне значимости $\alpha = 0,05$ и принимается альтернативная гипотеза, что позволяет сделать вывод об улучшении знаний учащихся после изучения подготовленного учебного материала пособия на трех уровнях: ознакомительном, репродуктивном и продуктивном.

Резюме. Результаты обработки данных двукратного тестирования учащихся до и после изучения подготовленного учебного материала показали, что по всем трем уровням сформированности учебного материала произошли изменения в сторону улучшения знаний учащихся.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента показали, что разработанный нами учебный материал для подготовки к ЕГЭ по информатике повышает уровень сформированности у учащихся учебного материала по теме «Одномерные массивы».

ЛИТЕРАТУРА

1. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2016 года по информатике и ИКТ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.
2. Крылов С. С., Чуркина Т. Е. ОГЭ. Информатика и ИКТ: типовые экзаменационные варианты: 10 вариантов. – М. : Национальное образование, 2015. – 144 с.
3. Лецинер В. Р., Крылов С. С., Якушкин А. П. Оптимальный банк заданий для подготовки к ЕГЭ. Единый государственный экзамен 2015. Информатика : учебное пособие. – М. : Интеллект-Центр, 2015. – 176 с.

4. Поляков К. Ю., Еремин Е. А. Информатика. Углубленный уровень : учебник для 10 класса : в 2 ч. Ч. 1. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 344 с.
5. Поляков К. Ю., Еремин Е. А. Информатика. Углубленный уровень : учебник для 10 класса : в 2 ч. Ч. 2. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 304 с.
6. Поляков К. Ю., Еремин Е. А. Информатика. Углубленный уровень : учебник для 11 класса : в 2 ч. Ч. 1. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 240 с.
7. Поляков К. Ю., Еремин Е. А. Информатика. Углубленный уровень : учебник для 11 класса : в 2 ч. Ч. 2. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 312 с.
8. Семакин И. Г., Шеина Т. Ю., Шестков Л. В. Информатика. Углубленный уровень : учебник для 10 класса : в 2 ч. Ч. 1. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 184 с.
9. Семакин И. Г., Шеина Т. Ю., Шестков Л. В. Информатика. Углубленный уровень : учебник для 10 класса : в 2 ч. Ч. 2. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 232 с.
10. Семакин И. Г., Шеина Т. Ю., Шестков Л. В. Информатика. Углубленный уровень : учебник для 11 класса : в 2 ч. Ч. 1. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 176 с.
11. Семакин И. Г., Шеина Т. Ю., Шестков Л. В. Информатика. Углубленный уровень : учебник для 11 класса : в 2 ч. Ч. 2. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 216 с.
12. *Федеральный* государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. Приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70188902/>.

UDC 371.279.6:004.422.632

*Y. V. Grigoryev, T. N. Kopysheva,
T. V. Mitrofanova, E. A. Ignatyeva*

METHODS OF PREPARING PUPILS FOR THE CHALLENGES OF UNIFIED STATE EXAM (USE) ON THE TOPIC «ARRAYS»

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. Basic array processing skills underlie the skills necessary to solve programming tasks of USE in Informatics. The proposed educational and methodological materials developed for accessibility

© Grigoryev Y. V., Kopysheva T. N., Mitrofanova T. V., Ignatyeva E. A., 2017

Grigoryev, Yury Vladislavovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Informatics and Computer Science, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: _grigyv@mail.ru

Kopysheva, Tatiana Nikolaevna – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Informatics and Computer Science Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: tn_pavlova@mail.ru

Mitrofanova, Tatiana Valeryevna – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Informatics and Computer Science Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: mitrofanova_tv@mail.ru

Ignatyeva, Emilia Anatolievna – Candidate of Psychology, Associate Professor the Department of Informatics and Computer Science Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: iehmiliya@yandex.ru

The article was contributed on December 8, 2016

guidelines, systematic and consistent, contribute to structuring the knowledge and skills of processing of one-dimensional arrays. The aim of this work is to find effective methods of formation of skills of processing of one-dimensional arrays for pupils of 10–11 grades of the secondary school. As a result of the pedagogical experiment, the effectiveness of educational and methodological materials to prepare pupils for the challenges on the theme «One-dimensional arrays» was proved.

Keywords: *methods of training, unified state exam, informatics, one-dimensional arrays.*

REFERENCES

1. *Demonstracionnyj variant kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo jekzamina 2016 goda po informatike i IKT [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-spezifikacii-kodifikatory>.*
2. *Krylov S. S., Churkina T. E. OGJe. Informatika i IKT: tipovye jekzamenacionnye varianty: 10 variantov. – M. : Nacional'noe obrazovanie, 2015. – 144 s.*
3. *Leshhiner V. R., Krylov S. S., Jakushkin A. P. Optimal'nyj bank zadaniy dlja podgotovki k EGJe. Edinyj gosudarstvennyj jekzamen 2015. Informatika : uchebnoe posobie. – M. : Intellect-Centr, 2015. – 176 s.*
4. *Poljakov K. Ju., Eremin E. A. Informatika. Uglublennyj uroven' : uchebnik dlja 10 klassa : v 2 ch. Ch. 1. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Binom. Laboratorija znaniy, 2014. – 344 s.*
5. *Poljakov K. Ju., Eremin E. A. Informatika. Uglublennyj uroven' : uchebnik dlja 10 klassa : v 2 ch. Ch. 2. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Binom. Laboratorija znaniy, 2014. – 304 s.*
6. *Poljakov K. Ju., Eremin E. A. Informatika. Uglublennyj uroven' : uchebnik dlja 11 klassa : v 2 ch. Ch. 1. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Binom. Laboratorija znaniy, 2014. – 240 s.*
7. *Poljakov K. Ju., Eremin E. A. Informatika. Uglublennyj uroven' : uchebnik dlja 11 klassa : v 2 ch. Ch. 2. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Binom. Laboratorija znaniy, 2014. – 312 s.*
8. *Semakin I. G., Sheina T. Ju., Shestkov L. V. Informatika. Uglublennyj uroven' : uchebnik dlja 10 klassa : v 2 ch. Ch. 1. – M. : Binom. Laboratorija znaniy, 2014. – 184 s.*
9. *Semakin I. G., Sheina T. Ju., Shestkov L. V. Informatika. Uglublennyj uroven' : uchebnik dlja 10 klassa : v 2 ch. Ch. 2. – M. : Binom. Laboratorija znaniy, 2014. – 232 s.*
10. *Semakin I. G., Sheina T. Ju., Shestkov L. V. Informatika. Uglublennyj uroven' : uchebnik dlja 11 klassa : v 2 ch. Ch. 1. – M. : Binom. Laboratorija znaniy, 2014. – 176 s.*
11. *Semakin I. G., Sheina T. Ju., Shestkov L. V. Informatika. Uglublennyj uroven' : uchebnik dlja 11 klassa : v 2 ch. Ch. 2. – M. : Binom. Laboratorija znaniy, 2014. – 216 s.*
12. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshego obrazovanija (utv. Prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 maja 2012 g. № 413) [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/70188902/>.*

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ

Центр образования № 2, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем воспитания подрастающего поколения – профилактике девиантного поведения в молодежной среде. Перестройка общества, смещение полюсов ценностей оказали негативное влияние на формирование жизненной позиции подростков, привели к ослаблению их социального иммунитета. В результате возросло количество преступлений, совершаемых несовершеннолетними. Предупреждение правонарушений подростков и молодежи, профилактика отклонений в их поведении становятся важной задачей государства и общества в целом и системы образования в частности. Решение данной задачи требует тщательного изучения сущности и причин возникновения девиантного поведения, выявления форм и методов воспитательной работы, наиболее эффективных для предотвращения и устранения отклонений в поведении у подростков и молодежи. Целью исследования является изучение состояния проблемы в практике работы центров образования как организаций, созданных в результате реорганизации вечерних (сменных) общеобразовательных школ и их слияния с учреждениями дополнительного образования.

Ключевые слова: профилактика, девиантное поведение, обучающиеся, Центр образования, направления воспитательной работы.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема профилактики девиаций в поведении несовершеннолетних находится в настоящее время в центре внимания государства и общества. В Федеральных законах от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (действующая редакция, 2016 г.), от 24 июня 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» в качестве приоритетов государственной политики в воспитании молодежи определены защита прав и интересов детей, усиление работы образовательных организаций по предупреждению правонарушений подростков. Особую актуальность приобретает решение поставленных задач для центров образования, созданных на базе вечерних (сменных) общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования. Вместе с тем проблема организации деятельности педагогических коллективов таких центров по предупреждению отклонений в поведении обучающихся остается малоизученной.

Материал и методика исследований. Изучение проблемы профилактики девиантного поведения учащейся молодежи осуществлялось такими методами, как анализ педагогических и психологических трудов, педагогического опыта организации воспитательной деятельности, экспериментальная апробация выявленных форм и методов профилактики девиаций в поведении обучающихся.

© Краснова А. В., 2017

Краснова Алевтина Васильевна – заместитель директора Центра образования № 2, г. Чебоксары, Россия; e-mail: alevt.krasnova2015@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 24.11.2016

Результаты исследований и их обсуждение. Вопросы превенции девиаций в поведении, ее методолого-теоретические основы, технология ее осуществления рассматриваются в трудах Ю. А. Акуниной [1], Т. В. Кулиш [3], Н. Ю. Максимовой [4], Г. М. Миньковского [5], И. В. Павлова [6], Ю. И. Плахотнюк [7], Е. М. Поповой [8], Л. К. Фортовой [10] и др.

Девиантное поведение трактуется учеными как нарушение процесса усвоения и воспроизводства норм и ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит, отклонение от социально-психологических и нравственных норм, проявляющееся в опоре на антиобщественную норму при решении конфликтов, нанесении ущерба обществу, окружающим и себе [7]. Исследователями доказано, что главными факторами возникновения у подростков потребности в девиациях являются возрастные особенности, неблагоприятное социальное окружение [7].

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что феномен девиантности в поведении является достаточно изученным. Однако практическое решение проблемы профилактики девиантного поведения в молодежной среде не перестает быть актуальной задачей, стоящей перед системой образования. Особенно остро данная проблема стоит перед педагогическими коллективами вечерних (сменных) общеобразовательных школ, преобразованных в центры образования.

Центры образования в настоящее время представляют собой открытые разноуровневые организации общего и дополнительного образования с функцией социальной и образовательной коррекции и поддержки учащихся. Контингент центров достаточно разнообразный по социальному и возрастному составу с преобладанием педагогически запущенных подростков и безработной молодежи. Соответственно, одной из важных задач, стоящих перед центрами образования, является профилактика девиантного поведения подростков, заключающаяся в нормализации психики подростка, формировании его нравственной и социальной устойчивости, воспитании его нравственно-правовой культуры.

Задачей нашего исследования явилось определение с учетом особенностей воспитательной работы в центрах образования теоретических и технологических основ профилактики девиантного поведения обучающихся этих центров. В качестве опытно-экспериментальной базы исследования выступил Центр образования № 2 г. Чебоксары (далее – Центр).

Образовательная миссия Центра состоит, в соответствии с ФГОС ООО второго поколения, в создании условий для саморазвития и самореализации личности каждого обучающегося через создание ситуации успеха во взаимодействии «учитель – ученик», «ученик – ученик», формирование у обучающихся позитивного отношения к миру, к людям, к себе. Для достижения поставленной цели деятельность Центра осуществляется по следующим направлениям: нравственно-патриотическому, гражданско-правовому, физкультурно-оздоровительному, художественно-эстетическому. Работа по профилактике девиантного поведения как отдельное направление не выделяется, она ведется в рамках всех названных направлений.

Контингент обучающихся Центра является сборным. Так, старшие классы (9–11-е) представлены преимущественно юношами и девушками, не сумевшими освоить программу обучения в общеобразовательной школе. Часть из них (27,4 %) какое-то время (год или два) нигде не обучались и не работали. Как правило, у них низок уровень мотивации к учению, узок круг их интересов, в Центре они обучаются по настоянию родителей. Анализ характеристик, выданных этим учащимся педагогами школ, в которых они обучались ранее, свиде-

тельствует о том, что это трудные подростки, неоднократно нарушавшие дисциплину, имеющие вредные привычки (табакокурение, алкоголизм). Такая ситуация требует от педагогов Центра поиска особых методов и приемов работы с учащимися.

При определении методологических подходов к решению проблемы профилактики девиаций в поведении обучающихся мы исходили из убеждения, что ведущей, базовой позицией Центра по отношению к ним является гуманизм, признание самоценности личности каждого обучающегося, приоритета их потребностей и стремлений, необходимости создания условий для их саморазвития и самореализации. Такая позиция, по нашему мнению, требует реализации средового и интегративного подходов.

В соответствии со средовым подходом [9] мы рассматриваем в качестве важного фактора формирования у обучающихся универсальных учебных действий, совершенствования воспитательной деятельности Центра его социальное окружение, педагогический потенциал социума, основанный на его духовных и национальных традициях. Особенно значимым является данный фактор, а именно создание и расширение социально-культурной среды Центра для решения задачи профилактики девиантного поведения обучающихся. Разнообразная и яркая культурно-образовательная среда образовательного учреждения способствует развитию способностей обучающихся, их личностному и профессиональному самоопределению.

Интегративный подход в решении исследуемой проблемы требует объединения действий как педагогов, так и представителей всех других учреждений и организаций социума. Такая интеграция, по нашему убеждению, должна строиться на принципах равноправного партнерства и сотрудничества, добровольности, взаимной ответственности и обязательности выполнения партнерами договоренностей. Формами интеграции выступают социальное партнерство и сетевое взаимодействие.

Организация сетевого взаимодействия способствует распределению обязанностей и ресурсов для решения общей задачи, предоставляет возможности для проявления инициативы каждому участнику взаимодействия, определения возможных способов решения поставленной задачи. Сетевое взаимодействие позволяет усиливать ресурс Центра образования за счет ресурсов других учреждений: органов внутренних дел, учреждений культуры, физической культуры и спорта, учреждений дополнительного образования и др.

Следует отметить особую роль в социально-культурной и культурно-образовательной среде Центра образования учреждений дополнительного образования, предназначением которых является решение проблем воспитания опосредованно, через создание социально-психологической и социально-культурной среды, включение личности в различные виды социально-культурной деятельности. Это важно для трудных подростков, которые, не получив должного признания в семье или школе, стремятся объединиться в неформальные группы. Мы считаем, что вовлечение учащихся Центра в различные творческие объединения, организуемые учреждениями дополнительного образования, может стать одним из путей организации их досуга. Не менее важной задачей Центра является организация внеурочной деятельности обучающихся, позволяющей формировать у них положительный социальный опыт, включать их в социально значимую систему взаимоотношений [2].

В решении задачи профилактики девиантного поведения учащихся Центра важную роль также играет взаимодействие с представителями общественных организаций и бизнеса, особенно в организации физкультурно-спортивной работы.

Создание социально-культурной среды образовательного учреждения как целостной системы предполагает достижение высокого уровня взаимодействия всех заинтересованных лиц, организаций, предприятий и учреждений. Именно сетевое взаимодействие и социальное партнерство способствуют эффективному обучению учащихся умениям самостоятельно решать проблемы в различных областях жизни и профессиональной деятельности, формированию их конкурентоспособности.

Реализация интегративного и средового подходов предполагает, по нашему мнению, взаимодействие образовательного учреждения с семьей и социумом. Центр образования поэтому постепенно становится центром досуга, местом семейного отдыха, открытым в будние и воскресные дни, организатором воспитательного процесса с привлечением образовательно-го сообщества к решению экономических и культурных проблем микрорайона и города.

Функционирование Центра образования № 2 г. Чебоксары в соответствии с названными выше подходами дало положительные результаты.

Традиционными мероприятиями стали в Центре проводимые классными руководителями встречи со специалистами в области права (инспекторами по делам несовершеннолетних) и медицинскими работниками. Проведены беседы, направленные на профилактику наркомании, табакокурения, алкоголизма, обсуждение вопросов дисциплины учащихся и предотвращения правонарушений на родительских собраниях и др. Учащиеся самостоятельно проводят различные социальные акции, такие как «День борьбы с курением», где убеждают сверстников в необходимости отказа от этой вредной привычки.

Отличительной особенностью деятельности Центра является широкое взаимодействие с сотрудниками правоохранительных органов. Регулярно проводятся акции «Полиция и дети», «Сообща, где торгуют смертью», организуются встречи с инспекторами по делам несовершеннолетних и оперуполномоченными УФСКН, в ходе которых учащимся разъясняются законы и статьи УК РФ, демонстрируются фильмы о вреде наркотиков и психоактивных веществ.

В Центре создан Совет по профилактике правонарушений, на заседаниях которого рассматриваются вопросы дисциплины учащихся, нарушений ими устава, посещаемости и успеваемости. В работе совета принимают участие инспекторы по делам несовершеннолетних, родители учащихся, социальные педагоги. Подростки, состоящие на учете в Комиссии по делам несовершеннолетних и внутришкольном профилактическом учете, активно привлекаются к проведению внеучебных мероприятий, что способствует их занятости во внеурочное время.

В целом в Центре проведено более ста бесед с учащимися по проблемам посещаемости, успеваемости, опозданий на занятия; беседы для родителей по вопросам помощи семье в социальной адаптации учащихся; беседы для учителей по вопросу оказания социально-педагогической помощи в работе с классом и родителями учащихся; направлены ходатайства в отделы и комнаты по делам несовершеннолетних; учащиеся посещали на дому для выявления трудностей в поведении и обучении, составления социального паспорта класса.

Проведенная работа способствовала некоторому сокращению числа преступлений и правонарушений, совершенных учащимися Центра. Однако следует отметить, что значительной проблемой остаются пропуски занятий учащимися, которые напрямую связаны с правонарушениями. Ежемесячный контроль посещаемости показывает неэффективность методов и приемов работы классных руководителей по повышению уровня посещаемости. Недостаточно активно ведется работа с родителями учащихся, пропускающих занятия, сотрудничество с советом профилактики.

Резюме. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что основными наиболее эффективными направлениями работы педагогического коллектива Центра образования по профилактике девиантного поведения подростков являются:

- информирование подростков о законодательстве России в области правонарушений (классные часы);
- профилактические беседы о влиянии наркотических веществ на психику человека;
- работа с родителями подростков с девиантным поведением;
- взаимодействие с органами внутренних дел.

К основным особенностям профилактической работы, проводимой Центром образования, можно отнести:

- работа с контингентом обучающихся, разнородным по социальному и возрастному составу;
- наличие среди обучающихся значительного числа подростков с различной степенью педагогической запущенности;
- необходимость проведения специальных мер по обеспечению регулярного посещения обучающимися учебных занятий.

Таким образом, теоретическое исследование показало, что работа по профилактике девиантного поведения подростков, обучающихся в Центре образования, требует существенной модернизации, наполнения новым содержанием, использования потенциала социально-культурной деятельности и ситуативного проектирования в данном процессе, совершенствования работы всего педагогического коллектива по профилактике правонарушений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акунина Ю. А. Социально-культурные условия профилактики деструктивных протестных настроений среди молодежи // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств (МГУКИ). – 2012. – № 4. – С. 110–114.
2. Гаврилова Н. Г., Хрисанова Е. Г. К вопросу об организации внеурочной деятельности учащихся сельской школы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2(90). – С. 115–122.
3. Кулиш Т. В., Павлов И. В. Формирование толерантности как фактор снижения уровня деструктивного поведения у студентов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 4(88). – С. 141–148.
4. Максимова Н. Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних : учебное пособие. – Ростов н /Д. : Феникс, 2000. – 384 с.
5. Миньковский Г. М., Тузов А. П. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних. – Киев : Политиздат Украины, 2007. – 215 с.
6. Павлов И. В., Филиппова В. П. Предупреждение и преодоление девиантного поведения младших школьников. – Чебоксары : ЧКИ РУК, 2014. – 136 с.
7. Плахотнюк Ю. И. Предупреждение девиантного и преступного поведения несовершеннолетних // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2(58), т. 1. – С. 278–280.
8. Попова Е. М. Педагогическое обеспечение профилактики девиантного поведения обучающихся профессиональных образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2011. – 253 с.
9. Тенюкова Г. Г., Хрисанова Е. Г. Организация внеаудиторной музыкально-творческой деятельности будущих педагогов-музыкантов в структуре культурно-образовательной среды вуза // Мир науки, культуры и образования. – 2014. – № 1(44). – С. 168–169.
10. Фортва Л. К. Педагогическая профилактика неадаптивного поведения несовершеннолетних в современном социуме. – М. : ВЮИ ФСИН России, 2011. – 147 с.

ON THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOUR OF STUDENTS AT EDUCATIONAL CENTER

Educational Center № 2, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to one of the most pressing problems of upbringing of the younger generation for the prevention of deviant behavior in youth environment. Restructuring of the company, the change of values had a negative impact on the formation of the attitudes of adolescents, led to the weakening of their social immunity. The result was an increase in the number of crimes committed by minors. The prevention of delinquency of adolescents and youth, prevention of deviations in behaviour is of great importance for the state and society in general and education in particular. The solution to this problem requires careful study of the nature and causes of deviant behaviour, identification of the forms and methods of educational work which could be effective for the prevention and elimination of deviations in the behaviour of adolescents and young adults. The aim of the study is to examine the problems in the practical work of educational centers created as a result of reorganization of evening (shift) schools and their mergers with institutions of additional education.

Keywords: *prevention, deviant behaviour, students, educational center, aspects of educational work.*

REFERENCES

1. *Akunina Ju. A.* Social'no-kul'turnye uslovija profilaktiki destruktivnyh protestnyh nastroenij sredi molodezhi // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv (MGUKI). – 2012. – № 4. – S. 110–114.
2. *Gavrilova N. G., Hrisanova E. G.* K voprosu ob organizacii vneurochnoj dejatel'nosti uchashhihsja sel'skoj shkoly // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 2(90). – S. 115–122.
3. *Kulish T. V., Pavlov I. V.* Formirovanie tolerantnosti kak faktor snizhenija urovnja destruktivnogo povedenija u studentov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 4(88). – S. 141–148.
4. *Maksimova N. Ju.* Psihologicheskaja profilaktika alkogolizma i narkomanii nesovershennoletnih : uchebnoe posobie. – Rostov n /D. : Feniks, 2000. – 384 s.
5. *Min'kovskij G. M., Tuzov A. P.* Profilaktika pravonarushenij sredi nesovershennoletnih. – Kiev : Politizdat Ukrainy, 2007. – 215 s.
6. *Pavlov I. V., Filippova V. P.* Preduprezhdenie i preodolenie deviantnogo povedenija mladshih shkol'nikov. – Cheboksary : ChKI RUK, 2014. – 136 s.
7. *Plahotnjuk Ju. I.* Preduprezhdenie deviantnogo i prestupnogo povedenija nesovershennoletnih // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 2(58), t. 1. – S. 278–280.
8. *Popova E. M.* Pedagogicheskoe obespechenie profilaktiki deviantnogo povedenija obuchajushhihsja professional'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 2011. – 253 s.
9. *Tenjukova G. G., Hrisanova E. G.* Organizacija vneauditornoj muzykal'no-tvorcheskoj dejatel'nosti budushhih pedagogov-muzykantov v strukture kul'turno-obrazovatel'noj sredy vuza // Mir nauki, kul'tury i obrazovanija. – 2014. – № 1(44). – S. 168–169.
10. *Fortova L. K.* Pedagogicheskaja profilaktika neadaptivnogo povedenija nesovershennoletnih v sovremenom sociume. – M. : VJUL FSIN Rossii, 2011. – 147 s.

© Krasnova A. V., 2017

Krasnova, Alevtina Vasilyevna – Deputy Director, Educational Center № 2, Cheboksary, Russia; e-mail: alevt.krasnova2015@yandex.ru

The article was contributed on November 24, 2016

**ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье представлены этапы и содержание опытно-экспериментальной работы по апробации педагогических условий эффективного формирования лингвистической мобильности у будущих учителей. Авторы описывают механизм внедрения в педагогический процесс вуза вышеуказанных педагогических условий и обосновывают необходимость их создания в целях совершенствования работы современного вуза в этом направлении. Определен комплекс методов для апробации педагогических условий формирования лингвистической мобильности у студентов. Обоснованы критерии и показатели уровня сформированности у будущих учителей лингвистической мобильности. Рассматриваются результаты опытно-экспериментального исследования.

Ключевые слова: лингвистическая мобильность, будущие педагоги, апробация, педагогические условия, процесс формирования.

Актуальность исследуемой проблемы. Происходящие в стране социально-экономические преобразования вызвали необходимость модернизации всей системы образования, в т.ч. и профессионального образования. Новые требования к качеству подготовки будущих специалистов и бакалавров актуализировали проблему формирования у студенческой молодежи лингвистической мобильности. Усиление роли родного и иностранных языков в системе профессиональной подготовки будущих учителей стало причиной становления новой парадигмы лингвистического образования, осуществляемого в рамках современного образовательного учреждения, в том числе и педагогического вуза [1]. Все это, в свою очередь, вызвало необходимость дальнейшего совершенствования содержания и технологии обучения языкам будущих специалистов, формирования у них лингвистической мобильности в соответствии с современными требованиями общества.

Целью исследования является определение педагогических условий эффективного формирования лингвистической мобильности у студентов педвуза, а также определение и описание действенного алгоритма опытно-экспериментальной работы по апробации этих педагогических условий в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла у будущих учителей.

© Максимова О.Г., Ильин А. Е., 2017

Максимова Ольга Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: frau.maksimovva@yandex.ru

Ильин Андрей Евгеньевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: 79278638333@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 03.11.2016

Материал и методика исследований. Содержание и логика опытно-экспериментального исследования определили комплекс методов, использованных нами в ходе апробации педагогических условий формирования лингвистической мобильности у будущих учителей: анализ научной литературы и нормативных документов, педагогический эксперимент, анкетирование, беседы, тестирование, наблюдение, изучение результатов опытно-экспериментальной работы и др. Исследование проходило в три этапа с 2011 по 2016 гг. В педагогическом эксперименте принимали участие 186 студентов 1–2 курсов историко-филологического факультета, факультета естественнонаучного образования и факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Результаты исследований и их обсуждение. Экспериментальное исследование проблемы формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в условиях современного педагогического вуза осуществлялось по следующим направлениям:

- апробация разработанной в ходе теоретического исследования модели процесса формирования лингвистической мобильности [9];
- внедрение в педагогический процесс вуза педагогических условий эффективного формирования лингвистической мобильности и обоснование необходимости их создания в целях совершенствования работы вуза в этом направлении;
- определение динамики показателей уровней сформированности лингвистической мобильности у студентов [5];
- анализ успешности внедрения модели и педагогических условий эффективного формирования лингвистической мобильности.

Первый (констатирующий) этап опытно-экспериментального исследования проводился в течение 2011–2012 гг., в ходе его была проведена следующая работа:

- изучен исходный уровень сформированности лингвистической мобильности у студентов первого курса вышеуказанных факультетов;
- определено состояние работы вуза по формированию у будущих учителей лингвистической мобильности, оценена готовность преподавателей к проведению этой работы;
- выявлен потенциал гуманитарных дисциплин, в т.ч. родного и иностранных языков;
- разработана программа опытно-экспериментального исследования и определен набор методик по изучению уровня сформированности у учащихся лингвистической мобильности.

Основными задачами второго (формирующего) этапа исследования (2013–2015 гг.) явились:

- организация педагогического сопровождения процесса формирования лингвистической мобильности у студентов, выбор оптимальных педагогических технологий, методов и средств, подготовка преподавателей для проведения эксперимента [14], [15];
- внедрение в педагогический процесс программы спецкурса «Формирование лингвистической мобильности у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки» и проверка ее эффективности;
- апробация разработанной модели процесса формирования лингвистической мобильности у будущих педагогов;
- выявление уровня сформированности лингвистической мобильности у учащихся по итогам формирующего этапа эксперимента;

– анализ результатов апробации педагогических условий формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в условиях современного педагогического вуза.

Третий этап (2016 г.) предполагал проведение работы по обобщению и анализу полученных в ходе констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментального исследования данных, их апробацию и оформление в виде диаграмм, таблиц и графиков.

В целях оптимизации деятельности вуза по формированию у будущих учителей лингвистической мобильности была проведена работа по апробации модели данного процесса, что, в свою очередь, потребовало внесения некоторой корректировки целевой, содержательной и организационно-технологической составляющих педагогического процесса, организуемого на базе факультетов естественнонаучного образования, историко-филологического и иностранных языков. Ее внедрение вызвало необходимость создания следующих педагогических условий:

- 1) воспитание у будущих педагогов положительной мотивации к формированию у них в ходе профессиональной подготовки лингвистической мобильности;
- 2) осуществление педагогического сопровождения процесса формирования у студентов лингвистической мобильности;
- 3) использование информационных технологий в процессе формирования у будущих учителей лингвистической мобильности;
- 4) проведение систематической работы по диагностике уровня сформированности у будущих педагогов лингвистической мобильности [6].

На формирующем этапе опытно-экспериментального исследования была осуществлена работа по апробации вышеперечисленных педагогических условий с целью определения их достаточности и результативности для совершенствования деятельности вуза по формированию у будущих учителей лингвистической мобильности в ходе их профессиональной подготовки. Так, для апробации первого педагогического условия – развития положительной мотивации у будущих учителей к формированию лингвистической мобильности – были изучены основные документы, регламентирующие деятельность современного педагогического вуза (ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», основная образовательная программа бакалавриата, рабочие программы по гуманитарным дисциплинам и др.); использованы передовые педагогические технологии (личностно-ориентированное обучение, системный, деятельностный и компетентностный подходы к процессу подготовки специалистов), предполагающие применение в процессе формирования лингвистической мобильности у студентов современных форм, методов и средств, информационных технологий и потенциала самостоятельной работы и педагогической практики; проведены со студентами 2 курса занятия по спецкурсу «Формирование лингвистической мобильности у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки»; осуществлены диагностики уровня развития положительной мотивации у студентов к формированию лингвистической мобильности в ходе профессиональной подготовки и др. [3], [8].

Опытно-экспериментальное исследование показало, что для развития у студентов положительной мотивации к процессу формирования у них лингвистической мобильности, активизации их участия в этом процессе необходимо решить следующие задачи:

- сформировать у них осознанное понимание роли родного и иностранных языков в развитии их личности и в их подготовке к профессиональной деятельности;
- вооружить студентов основами лингвистической культуры, умениями и навыками коммуникативной деятельности;

- осуществить работу по развитию коммуникативно значимых качеств, способностей и свойств личности каждого студента;
- создать оптимальные условия для накопления опыта использования родного и иностранных языков в процессе общения с носителями родного и иностранных языков.

Вузовская практика и личный опыт работы в университете наглядно убеждают нас в том, что оптимальная организация деятельности по развитию у будущих учителей положительной мотивации к формированию лингвистической мобильности возможна лишь при условии грамотного использования потенциала учебного процесса и внеаудиторной работы, а также материала всех учебных дисциплин. Значительное место в процессе формирования у студентов лингвистической мобильности при научно обоснованном подходе к его организации должен занять процесс обучения родному и иностранным языкам, а также внеаудиторная работа со студентами [2], [4], [7], [12], [13].

В этих целях, по нашему мнению, необходимо провести следующую организационно-методическую работу: скорректировать содержание учебного материала по родному и иностранным языкам (с точки зрения его инновационности, вариативности, профессионально-прикладной и личностной ориентированности), установить межпредметные связи, использовать на учебных занятиях активные и интерактивные методы обучения и современные образовательные технологии, подготовить диагностический материал и использовать его для изучения уровня сформированности лингвистической мобильности у студентов и т. д.

В ходе эксперимента в этих целях был использован целый ряд методов исследования. Наиболее оптимальными из них, на наш взгляд, были методика «Мотивация учебной деятельности» (адаптированный вариант Н. Ф. Масловой), «Опросник терминальных ценностей», тест смысложизненных ориентаций (СЖО), тест Лири, анкетирование, беседы, наблюдение, экспертная оценка и т.д.

Анализ научной литературы в русле проблемы исследования и многолетний опыт работы в педагогическом вузе позволили выявить, что успешность организации процесса формирования у будущих учителей лингвистической мобильности зависит и от качества педагогического сопровождения этого процесса, которое было определено нами как второе педагогическое условие.

В нашем случае под педагогическим сопровождением мы подразумеваем изучение состояния работы профессорско-преподавательского состава вуза по формированию у будущих учителей лингвистической мобильности с использованием потенциала учебного процесса и внеаудиторной работы со студентами, уровня личностного развития студентов в ходе реализации основной образовательной программы, осуществляемой субъектами педагогического процесса [10].

Одной из важных задач педагогического сопровождения процесса формирования личности будущего учителя в рамках эксперимента было создание оптимальных условий для успешной реализации каждым студентом своих возможностей и удовлетворения личных потребностей с использованием потенциала дисциплин гуманитарного цикла.

Содержание работы преподавателей кафедр, организующих в условиях эксперимента учебные занятия со студентами по циклу гуманитарных дисциплин, включало в себя создание соответствующих педагогических условий на занятиях для успешной реализации задач, связанных с формированием у будущих учителей лингвистической мобильности; определение совместно со студентами последовательности осуществления образовательной деятельности и ее максимально возможное учебно-методическое и ма-

териально-техническое обеспечение; определение критериев и показателей эффективности реализации задач по формированию у будущих учителей лингвистической мобильности; рефлексивное взаимодействие преподавателей и студентов по результатам диагностики итогов процесса формирования у будущих специалистов лингвистической мобильности; создание и культивирование атмосферы сотрудничества, взаимопонимания и взаимопомощи в процессе формирования у учащихся лингвистической мобильности; проведение индивидуальных и групповых консультаций для студентов, оказание им своевременной помощи и поддержки в ходе реализации задач, связанных с формированием лингвистической мобильности.

Исследования ученых и наше собственное исследование [10], [11] показали, что важным фактором совершенствования деятельности педагогических вузов страны является использование потенциала информационных технологий. В условиях интенсивной информатизации современного общества переход к подготовке будущих учителей с применением информационных технологий – ключевое направление развития высшего педагогического образования, способствующее совершенствованию образовательного процесса за счет улучшения качества отбора содержания, методов и организационных форм обучения и воспитания; создания современных методических систем обучения, ориентированных на формирование умений самостоятельно приобретать знания и обрабатывать их, осуществлять учебно-исследовательскую деятельность; создания и использования электронных учебников со встроенной системой самоконтроля, компьютерных диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний; внедрения виртуального обучения на базе дистанционного образования и т.д.

Осуществление диагностики уровня сформированности у будущих учителей лингвистической мобильности – четвертого педагогического условия – вызвало необходимость формулирования критериев, показателей и комплекса диагностических методов, которые были использованы нами в ходе констатирующего и формирующего этапов эксперимента. Проведенное теоретическое исследование позволило определить, что сформированность у будущих учителей лингвистической мобильности может проявляться на трех уровнях (низком, среднем и высоком), а уровень ее сформированности может быть определен с помощью когнитивного (показатели: владение знаниями основ науки о языке, его роли в жизни человека и общества; усвоение комплекса лингвистических понятий; наличие представления о том, как родной или иностранный язык устроен, что и как в нем изменяется, и т. п.; знание истории науки о языке и ее выдающихся представителей и др.), деятельностного (показатели: наличие умений и навыков использования языка в процессе общения с представителями своей и иноязычной культуры, свободное владение письменной и устной речью и др.), коммуникативного (показатели: готовность и способность вступать в контакты с различными людьми, расширять круг общения, использовать свои способности ясного и доступного изложения мысли в целях воздействия на собеседника и достижения поставленных задач, осуществлять профессиональную переписку и электронные коммуникации; умение публично выступать на семинарах и делать доклады на практических занятиях; стремление к контактам с иностранными партнерами) и личностного (показатели: знание сущности и содержания понятий «гуманизм» и «толерантность», осознание их ценности, руководство принципами гуманизма в ходе обучения и готовность использовать их в будущей профессиональной деятельности; способность ставить перед собой четкие цели, связанные с овладением родным и иностранными языками, и предпринимать необходимые усилия для их достижения; владение приемами ра-

боты над собой вцелях совершенствования личностных качеств и повышения уровня лингвистической мобильности; наличие потребности интенсивно работать с целью решения поставленных учебных и квазипрофессиональных задач на занятиях по родному и иностранным языкам; осознание ценности тех или иных стратегий коммуникативного поведения в определенных ситуациях) критериев [5].

По результатам диагностики, проведенной в конце экспериментальной работы, показатели, характеризующие высокий уровень сформированности лингвистической мобильности, по когнитивному критерию у студентов экспериментальной группы возросли на 24 % (у студентов контрольной группы – на 0,2 %), по деятельностному критерию у учащихся экспериментальной группы возросли на 19,8 % (в контрольной группе – на 5,2 %), по коммуникативному критерию у студентов экспериментальной группы возросли на 18,6 % (в контрольной группе уменьшились на 6,4 %), по личностному критерию у учащихся экспериментальной группы возросли на 10 % (в контрольной группе – на 2,8 %).

Резюме. Происходящие в стране социально-экономические преобразования и модернизация системы профессионального образования вызвали необходимость повышения уровня профессиональной компетентности у выпускников высшей школы. Важной задачей вуза стало приведение теории и методики преподавания родного и иностранных языков в соответствие с современным уровнем развития лингвистики и мирового сообщества. Проведенное нами опытно-экспериментальное исследование показало, что создание выявленных нами педагогических условий является достаточным и необходимым для эффективного формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в условиях современного вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белогуров А. Ю., Елканова Т. М. Общегуманитарный базис современной системы образования // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 64–66.
2. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика. – М.: Наука, 2005. – 216 с.
3. Воронцова Н. Б., Максимова О. Г. Формирование активной гражданской позиции у студентов вуза в условиях геополитической напряженности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 1(89). – С. 71–81.
4. Кручинина Г. А. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2008. – 202 с.
5. Максимова О. Г. Основные критерии и показатели уровня сформированности лингвистической мобильности у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки // Современные концепции научных исследований. – № 1, ч. 9. – М., 2015. – С. 160–167.
6. Максимова О. Г. Педагогические условия формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в условиях современного вуза // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности. – Казань, 2016. – С. 169–173.
7. Максимова О. Г. Развитие профессионально значимых качеств личности будущего учителя на основе компетентностного подхода // Педагогика современности: научный альманах. – Вып. 2. – Чебоксары, 2013. – С. 51–54.
8. Максимова О. Г. Развитие у будущих учителей положительной мотивации к формированию лингвистической мобильности в процессе профессиональной подготовки // Теория и практика общественного развития. – Краснодар, 2015. – С. 88–90.
9. Максимова О. Г., Ильин А. Е. Моделирование процесса профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления с использованием потенциала иностранных языков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1(81). – С. 137–142.

10. Метелькова Л. А., Максимова О. Г. Формирование у будущих учителей лингвистической мобильности с использованием информационных технологий // *Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality*. – Прага, 2015. – С. 24–30.

11. Милица С. В., Максимова О. Г. Формирование творческих способностей у курсантов вузов МВД РФ с использованием потенциала дополнительного образования. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 165 с.

12. Михайлова Е. Б. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей с использованием средств информационных и коммуникационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Н. Новгород, 2012. – 24 с.

13. Уфимцева О. В. Развитие языковой компетентности будущих специалистов по связям с общественностью // *Научные исследования в образовании*. – 2010. – № 9. – С. 42–49.

14. Чевычалова Р. В., Максимова О. Г. Разработка и реализация индивидуальной траектории укрепления здоровья и физического развития студентов вуза на основе дифференцированного подхода. – Чебоксары : Салика, 2013. – 190 с.

15. Щербаклова Т. К. Современная модель профессиональной деятельности учителя // *Стандарты и мониторинг в образовании*. – 2003. – № 4. – С. 10–12.

UDC 81'24:378.012.7

O. G. Maksimova, A. E. Ilyin

EXPERIMENTAL APPROBATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE TEACHERS' LINGUISTIC MOBILITY FORMATION

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents the stages and the content of experimental work on approbation of pedagogical conditions of future teachers' linguistic mobility formation. The authors describe the mechanism of introduction the above-mentioned pedagogical conditions of effective formation of students' linguistic mobility into the pedagogical process of higher education institution and prove the need for their creation in order to improve the work of the modern University in this context. The article determines a set of methods for testing these pedagogical conditions of formation of the future teachers' linguistic mobility. The article substantiates the criteria and indicators of the level of students' linguistic mobility formation. The article also discusses the results of the experimental work.

Keywords: *linguistic mobility, future teachers, testing, pedagogical conditions, formation process.*

© Maksimova O. G., Ilyin A. E., 2017

Maksimova, Olga Grigoryevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: frau.maksimovva@yandex.ru

Ilyin, Andrey Evgenyevich – Candidate of Pedagogics, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: 79278638333@yandex.ru

The article was contributed on November 3, 2016

REFERENCES

1. *Belogurov A. Ju., Elkanova T. M.* Obshchegumanitarnyj bazis sovremennoj sistemy obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 4. – S. 64–66.
2. *Bovtenko M. A.* Komp'yuternaja lingvodidaktika. – M. : Nauka, 2005. – 216 s.
3. *Voroncova N. B., Maksimova O. G.* Formirovanie aktivnoj grazhdanskoj pozicii u studentov vuza v uslovijah geopoliticheskoj naprjazhennosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 1(89). – S. 71–81.
4. *Kruchinina G. A.* Formirovanie professional'no-inojazychnoj kompetentnosti studentov inzhenerno-stroitel'nyh special'nostej v kontekstnom obuchenii. – N. Novgorod : NNGASU, 2008. – 202 s.
5. *Maksimova O. G.* Osnovnye kriterii i pokazateli urovnja sformirovannosti lingvisticheskoj mobil'nosti u budushhih uchitelej v processe professional'noj podgotovki // Sovremennye koncepcii nauchnyh issledovanij. – № 1, ch. 9. – M., 2015. – S. 160–167.
6. *Maksimova O. G.* Pedagogicheskie uslovija formirovaniya lingvisticheskoj mobil'nosti u budushhih uchitelej v uslovijah sovremenno vuza // Andreevskie chtenija: sovremennye koncepcii i tehnologii tvorcheskogo samorazvitija lichnosti. – Kazan', 2016. – S. 169–173.
7. *Maksimova O. G.* Razvitie professional'no znachimyh kachestv lichnosti budushhego uchitelja na osnove kompetentnostnogo podhoda // Pedagogika sovremenosti: nauchnyj al'manah. – Vyp. 2. – Cheboksary, 2013. – S. 51–54.
8. *Maksimova O. G.* Razvitie u budushhih uchitelej polozhitel'noj motivacii k formirovaniju lingvisticheskoj mobil'nosti v processe professional'noj podgotovki // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. – Krasnodar, 2015. – S. 88–90.
9. *Maksimova O. G., Il'in A. E.* Modelirovanie processa professional'no-lichnostnogo razvitija budushhih menedzherov sfery upravlenija s ispol'zovaniem potenciala inostrannyh jazykov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2014. – № 1(81). – S. 137–142.
10. *Metel'kova L. A., Maksimova O. G.* Formirovanie u budushhih uchitelej lingvisticheskoj mobil'nosti s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij // Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality. – Praga, 2015. – S. 24–30.
11. *Milica S. V., Maksimova O. G.* Formirovanie tvorcheskih sposobnostej u kursantov vuzov MVD RF s ispol'zovaniem potenciala dopolnitel'nogo obrazovaniya. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2014. – 165 s.
12. *Mihajlova E. B.* Formirovanie professional'no-inojazychnoj kompetentnosti studentov inzhenernyh special'nostej s ispol'zovaniem sredstv informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – N. Novgorod, 2012. – 24 s.
13. *Ufimceva O. V.* Razvitie jazykovej kompetentnosti budushhih specialistov po svjazjam s obshhestvennost'ju // Nauchnye issledovanija v obrazovanii. – 2010. – № 9. – S. 42–49.
14. *Chevychalova R. V., Maksimova O. G.* Razrabotka i realizacija individual'noj traektorii ukreplenija zdorov'ja i fizicheskogo razvitija studentov vuza na osnove differencirovannogo podhoda. – Cheboksary : Salika, 2013. – 190 s.
15. *Shherbakova T. K.* Sovremennaja model' professional'noj dejatel'nosti uchitelja // Standarty i monitoring v obrazovanii. – 2003. – № 4. – S. 10–12.

СИСТЕМА ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия

Аннотация. Необходимость учета национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона в образовательных организациях послужила основой корректировки профессиональной подготовки учителей в системе непрерывного педагогического образования. В статье представлена система этнорегиональной подготовки учителей на допрофессиональном, профессиональном и постдипломном этапах. Раскрыты организационно-педагогические условия, цели, задачи, особенности, направления, содержание, методы и формы подготовки на каждом этапе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: *непрерывное образование, национальные, региональные и этнокультурные особенности региона.*

Актуальность исследуемой проблемы. Учет национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона заявлен как один из основных приоритетов в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и федеральном государственном образовательном стандарте. Это послужило основой корректировки профессиональной подготовки учителей для работы в образовательных организациях РФ с родным (нерусским) языком обучения в системе непрерывного педагогического образования.

Такая подготовка, по нашему мнению, имеет все основания определяться как этнорегиональная, результатом которой является готовность, включающая упорядоченную совокупность определенных этноисторических, культурологических, этнолингвистических, психолого-педагогических, предметных знаний и умений, а также качеств личности, необходимых для работы в системах «учитель – школьники», «учитель – родители», «учитель – коллеги».

На сегодняшний день система профессиональной подготовки учителя к этнорегионально-ориентированной деятельности с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона существует только в виде отдельных компонентов. В своем исследовании мы попытались представить систему такой подготовки целостно, с включением всех этапов непрерывного образования (допрофессионального, профессионального, постдипломного) и с выделением на каждом этапе целей, задач, основных направлений и форм работы. Разработанная нами система была апробирована в Саяно-Алтайском регионе.

© В. В. Мирошниченко, 2017

Мирошниченко Влада Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия; e-mail: Vlada_V@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.10.2016

Материал и методика исследований. Нами был проведен анализ философской, исторической, методологической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучены директивные, нормативные и программно-методические документы в сфере образования, а также практический опыт образовательных организаций региона.

Результаты исследований и их обсуждение. Эффективность системы этнорегиональной подготовки учителей на всех этапах образования (допрофессиональном, профессиональном, постдипломном) обеспечивается совокупностью следующих организационно-педагогических условий. Кратко обозначим их.

1. Разработка научного обеспечения этнорегиональной подготовки педагогов на всех ступенях образования.

2. Разработка содержания этнорегиональной подготовки педагогов. В основу такого содержания положена интеграция этноисторических, культурологических, этнолингвистических, психолого-педагогических, предметных знаний, компетенций, полученных обучающимися в процессе освоения различных учебных дисциплин, ориентированных на оптимальное сочетание теоретической и практической подготовки в контексте предстоящей этнорегионально-ориентированной деятельности.

3. Создание программно-методического обеспечения этнорегиональной подготовки педагогов на всех ступенях непрерывного педагогического образования.

4. Организация процесса обучения на основе комплексной (сквозной) программы, предусматривающей систему модулей, содержащих сведения о лучших образцах народной педагогики, способах воспитания и обучения подрастающего поколения, свойственных этносам региона [9], [10].

5. Определение логики этапов этнорегиональной подготовки учителей в системе непрерывного педагогического образования. При обосновании данного условия мы определили три этапа реализации процесса этнорегиональной подготовки педагога: пропедевтический (допрофессиональное образование), основной (профессиональное образование), рефлексивно-преобразующий (постпрофессиональное образование).

6. Практико-ориентированный характер этнорегиональной подготовки педагогов.

Представленная нами система этнорегиональной подготовки содержит в себе три основных взаимосвязанных блока, каждый из которых соответствует определенной ступени педагогического образования.

1 блок – пропедевтический – допрофессиональное образование.

Основная цель учреждений допрофессионального образования – выявление педагогически ориентированных детей, руководство научно-педагогическим сообществом учащихся, коррекция программы классов с гуманитарным профилем и педагогических классов.

Кроме того, школа часто становится тем социальным институтом, который включает подрастающее поколение в систему культурных ценностей своего этноса и этносососедей. Аксиологические и культурные составляющие в содержании образования, упор на ценности, созданные и сохраненные до настоящего времени, позволяют создать у подрастающего поколения положительный образ региона, гордость за выдающихся людей своего родного края.

Процесс формирования интереса к этнокультурным ценностям народов региона на этом этапе осуществляется по следующим направлениям:

1) активная познавательная направленность на овладение историко-культурными и этнографическими знаниями, связанными с народами региона;

2) положительно-эмоциональное отношение к культурному наследию народов региона, их традициям и обычаям, выработка умения понимать и уважать культуру других народов;

3) ознакомление с национально-специфическими аспектами культуры, то есть с теми культурными реалиями, которые выполняют функцию неосознанного приобщения к господствующей системе ценностей [5].

Наполнение содержания образования этнорегиональным материалом позволяет сформировать у подрастающего поколения определенные ценностные ориентации, которые рассматриваются как «предпочтения (или отвержения) определенных культурных образцов, социальных и нравственных идеалов и смыслов, на основе которых строится деятельность и поведение» [4, с. 41].

Большое значение на этом этапе имеет научно-исследовательская и учебно-исследовательская работа учащихся.

Вместе с тем можно выделить следующие формы работы по повышению интереса старших школьников к родной культуре, культуре этносов-соседей, а также к выбору будущей профессии:

1. Олимпиады: например, по языкам народов региона, на знание родной культуры.

2. Конкурсы презентаций и видеосюжетов «Игры моего народа», чтецов «Моя земля, мой край родной».

3. Проекты. В качестве примера можно привести следующие: «Народные сказки региона: общее и отличное», «Национальный костюм».

4. Научные конференции (школьные, межшкольные, региональные): например, «Страницы истории родного края», «Традиционная региональная культура: взгляд молодого исследователя».

5. Фестивали культуры и др.

Следовательно, образовательные учреждения на этапе допрофессионального образования, решая задачи профессионального самоопределения обучающихся, должны учитывать этнопсихологические и личностные особенности учащихся как субъектов профессионального самоопределения, а также потребности конкретного региона на основе «культурно-исторического опыта, традиций этносов региона» [3, с. 212].

II блок – основной – профессиональное образование.

Данный блок включает средние специальные образовательные учреждения (педагогические колледжи) и высшие учебные заведения (педагогические академии, педагогические институты, педагогические и государственные университеты), готовящие учителей для работы в образовательных учреждениях (организациях).

Основная цель учреждений среднего профессионального образования с точки зрения этнорегиональной подготовки – развитие профессиональной педагогической культуры выпускника колледжа, способного оперативно входить в любое образовательное и профессиональное пространство, в том числе и этнокультурное, успешно адаптироваться к условиям и требованиям этого пространства, включая пространство высшего педагогического образования.

Целью этнорегиональной подготовки учителей в вузе является формирование готовности будущих педагогов к этнорегионально-педагогической деятельности в условиях поликультурной образовательной среды. Решение этой цели занимает весь период обучения студентов в вузе. Цель конкретизируется рядом задач:

1. Формирование знаний о культуре, регионально-этнических ценностях народов с учетом философской, психологической и этнической основ, понимание значения этнокультур в развитии современного поликультурного общества.

2. Развитие этнического самосознания наряду с профессиональным сознанием педагогов на основе расширения и углубления знаний об этнических особенностях народов региона.

3. Формирование профессиональнозначимых умений установления межкультурных связей для сохранения уникальных характеристик каждой этнической культуры в поликультурном мире, способов работы с многонациональным коллективом на основе использования приемов конструктивного межкультурного диалога.

4. Освоение инновационных образовательных технологий и методик, позволяющих реализовывать этнорегиональное содержание образования в условиях полиэтнической образовательной среды.

Определяя содержание такой подготовки, мы основывались на культурологической концепции содержания образования [7], согласно которой его источником является социокультурный опыт, складывающийся из знаний о мире и способах деятельности (умения), опыт творческой работы и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Содержание этнорегиональной подготовки будущих учителей включает теоретический и практический блоки.

Теоретический блок ориентирован на формирование общекультурных, психолого-педагогических и специальных знаний. «Общекультурная составляющая теоретического блока подготовки предполагает ознакомление будущих педагогов с понятием «культура» как социально-историческим феноменом, с основными закономерностями историко-культурного развития человека и человечества, а также включает этнокультурную составляющую подготовки, нацеленную на формирование представлений об этнокультуре и ее значении для полноценного функционирования общества, об этносах, их истории и культуре, факторах и условиях развития этнокультур, влиянии этнокультуры на российскую и мировую культуру, роли этнокультур в формировании социокультурного опыта образования» [2, с. 71].

Психолого-педагогическая составляющая этнорегиональной подготовки будущих учителей позволяет формировать знания:

- ценностных основ профессиональной деятельности в сфере образования;
- сущности и структуры образовательного процесса;
- особенностей реализации образовательного процесса в условиях поликультурного социума;
- закономерностей психического развития и особенностей их проявления на том или ином возрастном этапе;
- этнопсихологических феноменов (этнического самосознания, этнического менталитета, этнической идентичности, национального характера, этнических ценностей, этнических стереотипов) и их учета в педагогической деятельности;
- теоретико-методологических основ этнопедагогики и этнопсихологии;
- «социально-культурного опыта на основе использования характерных признаков этнической системы воспитания детей – естественности, действенности, непрерывности, раннего начала, полноты педагогического цикла, комбинированности воздействия, индивидуализации и дифференциации» [1], [8].

Специальная составляющая теоретического блока подготовки позволяет формировать у будущих педагогов знания в области методологии, теории и технологий образования с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона:

- нормативно-правовой базы, регламентирующей процесс такого образования;
- сущности и содержания процесса этнорегионально-ориентированной деятельности;
- методов, форм, средств и технологий этнорегионально-ориентированной деятельности;
- способов конструирования, корректировки, прогнозирования, оценки эффективности данной деятельности;
- методов мониторинга процесса образования с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона.

Практический блок содержания подготовки ориентирован на овладение будущими педагогами умениями и способами деятельности, необходимыми для организации, осуществления и анализа процесса образования с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона. Например, умениями отбирать систему педагогических средств для решения поставленных целей и задач образования с учетом особенностей региона, технологиями приобщения школьников к этническим ценностям народов, проживающих в том или ином субъекте РФ.

Построение этнорегиональной подготовки в вузе должно строиться по определенной логике:

1. От фольклоризма и мифологии к взаимодействию с референтными для студентов людьми, высоко ценящими культурное многообразие и межкультурное взаимодействие.

2. От добавочных для основного содержания знаний о разных культурах (в том числе и региональных) к переструктурированию любых знаний через межкультурную точку зрения.

3. От взаимодействия студентов с представителями разных культур на учебных занятиях к межкультурному взаимодействию в широкой социальной действительности (волонтерской, культурно-просветительской деятельности).

Это позволяет решить ряд задач, направленных на:

- 1) формирование целостного представления о взаимодействующих культурах;
- 2) преодоление ложных стереотипов и обобщений о представителях изучаемых культур;
- 3) моделирование междисциплинарного изучения культур;
- 4) отбор тематического наполнения этнорегионального материала;
- 5) формирование социокультурных стратегий, позволяющих использовать опыт общения в новых ситуациях межкультурной коммуникации с представителями других культур.

Кроме того, большое значение в подготовке студентов играют педагогическая практика и научно-исследовательская работа.

В формировании готовности будущего учителя существенная роль отводится педагогической практике. Для более качественной профессиональной подготовки учителей в содержание подпрактики можно внести специальные педагогические задания для студентов. Например, разработать фрагмент урока, содержащего познавательную проблему этнокультурного характера или элементы этнических культур региона (алтайской, русской, тувинской, хакасской, шорской), проанализировать сходства и различия этнокультурных особенностей этих народов и т. д.

В рамках научно-исследовательской работы студенты выполняют исследовательские задания разных уровней сложности, отражающие этническую систему воспитания детей народов региона [5].

Мы считаем, что этап профессионального образования является основным в этнорегиональной подготовке педагогов, так как при грамотной организации работы в этом направлении у студентов формируются необходимые компетенции для работы в образовательных организациях с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона.

III блок – рефлексивно-преобразующий – постпрофессиональное образование.

Цель системы постпрофессионального этнорегионального образования – создание условий для развития личности педагога, способного к осознанному, свободному и обоснованному выбору в любых профессиональных и жизненных ситуациях, в том числе и с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона.

Система непрерывного профессионального образования включает в себя подсистемы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, дополнительного профессионального образования.

В нормативных документах повышение квалификации педагога рассматривается в контексте дополнительного многоступенчатого образования.

В рамках разработанной нами системы этнорегиональной подготовки на ступени постпрофессионального образования педагогами может выполняться работа по следующим направлениям:

1. Проектирование национальной, региональной и этнокультурной составляющей содержания образовательных программ.

2. Разработка программ учебных предметов, дисциплин, модулей и курсов внеурочной деятельности для предметных областей с учетом этнических ценностей народов региона.

3. Систематическое обновление, пополнение учебно-методического комплекса, обеспечивающего реализацию основных образовательных программ общего образования, учебными материалами, отражающими этнорегиональные особенности.

4. Разработка учебных материалов по реализации этнорегионально-педагогической деятельности в школах с родным (нерусским) языком обучения.

5. Отбор и/или разработка инструментария оценивания регионального компонента образования по технологии А. А. Поповой и Н. Н. Титаренко [6].

6. Подготовка информационно-методических материалов для представления эффективного опыта работы по учету этнорегиональных особенностей в учебно-воспитательном процессе на совещаниях, семинарах и конференциях различного уровня.

В Республике Хакасия, входящей в состав Саяно-Алтайского региона, кроме перечисленных направлений на ступени постпрофессионального образования совместно с учителями проводится следующая работа:

1. Разработка на базе Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова двуязычных рабочих тетрадей по математике, окружающему миру, географии. Рабочие тетради по математике и окружающему миру после успешного экспертного заключения уже не один год используются в школах Республики Хакасия.

2. Разработка на основе Концепции учебно-методического комплекса для реализации национального, регионального и этнокультурного содержания в системе образования в Республике Хакасия серии учебников по хакасскому языку и литературе.

3. Проведение фестивалей, мастер-классов и творческих уроков хакасского языка среди воспитателей дошкольного и учителей начального общего образования.

4. Проведение семинаров «Научно-методическое сопровождение профессиональных конкурсов учителей хакасского языка и литературы», основная цель которых – совершенствование профессиональной компетентности учителей родного языка и литературы образовательных организаций Республики Хакасия.

5. Проведение различных научных конференций этнорегиональной тематики, например: «Актуальные проблемы сохранения и развития языков, культур и истории народов Саяно-Алтая», «Родной язык в системе образования», «Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы», «Сохранение и развитие языков и культур коренных народов Сибири» и др.

Кроме того, в Республике Хакасия разрабатываются модели сельских школ с этнокультурной направленностью. Разработка программ учебных предметов, внеурочной деятельности, а также обновление, пополнение учебных материалов в рамках реализации этнорегионально-педагогической деятельности в школах с родным (нерусским) языком обучения ведутся учителями на базе этих школ особенно активно.

Резюме. Таким образом, этнорегиональная подготовка осуществляется на всех этапах системы непрерывного педагогического образования (допрофессиональном, профессиональном, постпрофессиональном), с выделением в качестве основного этапа вузовского образования. Конечной целью создания системы непрерывной подготовки учителей к этнорегионально-педагогической деятельности в школах с родным (нерусским) языком обучения должны стать структурные преобразования, направленные на такие изменения региональной системы подготовки кадров, которые приведут ее в соответствие с запросами региона, страны и мирового образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздева Е. Н., Логинова Е. Г. Приобщение студентов к ценностям национальной культуры и реализации межкультурного сравнительного подхода в процессе преподавания иностранного языка // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия : Педагогика и психология. – 2011. – № 5(40). – С. 26–30.
2. Горшенина С. Н. Содержательно-процессуальные аспекты подготовки будущих педагогов к этнокультурному образованию школьников // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6. – С. 70–74.
3. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Никитин Г. А. Научно-исследовательская работа студентов в области этноэстетики как фактор формирования их технологической культуры // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3(67), т. 1. – С. 131–139.
6. Попова А. А., Титаренко Н. Н. Инструментарий оценки результатов освоения младшими школьниками образовательных программ в части учета национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2014. – № 26. – С. 56–61.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 186 с.
8. Технология этнокультурной подготовки студентов педагогического вуза : учебное пособие / под ред. М. А. Якунчева. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2013. – 150 с.
9. Харитонова Ф. П. Анализ педагогических явлений в этнопедагогической деятельности педагога в поликультурном образовательном пространстве // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77), ч. 1. – С. 200–205.
10. Харитонова Ф. П. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3(79). – С. 184–188.

**ETHNO-REGIONAL TEACHERS' TRAINING SYSTEM
IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

N. Katanov Khakas State University, Abakan, Russia

Abstract. The necessity for considering the national, regional and ethno-cultural peculiarities of the region in educational institutions provided the correction background for professional teachers' training in the system of continuous pedagogical education. The article presents the system of ethno-regional teachers' training at pre-professional, professional and postgraduate stages. The author has revealed the organizational and pedagogical conditions, goals, objectives, characteristics, directions, content, methods and training forms at each stage of continuous pedagogical education.

Keywords: *continuous education, national, regional and ethno-cultural peculiarities of the region.*

REFERENCES

1. Gvozdeva E. N., Loginova E. G. Priobshhenie studentov k cennostjam nacional'noj kul'tury i realizacija mezhkul'turnogo sravnitel'nogo podhoda v processe prepodavaniya inostrannogo jazyka // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo. Serija : Pedagogika i psihologija. – 2011. – № 5(40). – S. 26–30.
2. Gorshenina S. N. Soderzhatel'no-processual'nye aspekty podgotovki budushhih pedagogov k jetnokul'turnomu obrazovaniju shkol'nikov // Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'. – 2013. – № 6. – S. 70–74.
3. Gukalenko O. V. Polikul'turnoe obrazovanie: teorija i praktika. – Rostov n/D. : Izd-vo RGPU, 2003. – 512 s.
4. Krylova N. B. Kul'turologija obrazovanija. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2000. – 272 s.
5. Nikitin G. A. Nauchno-issledovatel'skaja rabota studentov v oblasti jetnojestetiki kak faktor formirovanija ih tehnologicheskij kul'tury // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2010. – № 3(67), t. 1. – S. 131–139.
6. Popova A. A., Titarenko N. N. Instrumentarij ocenki rezul'tatov osvoenija mladshimi shkol'nikami obrazovatel'nyh programm v chasti ucheta nacional'nyh, regional'nyh i jetnokul'turnyh osobennostej regiona // Sborniki konferencij NIC «Sociosfera». – 2014. – № 26. – S. 56–61.
7. *Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshhego srednego obrazovanija* / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ja. Lerner. – M. : Pedagogika, 1983. – 186 s.
8. *Tehnologija jetnokul'turnoj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza : ucheb. posobie* / pod red. M. A. Jakuncheva. – Saransk : Mordov. gos. ped. in-t, 2013. – 150 s.
9. Haritonova F. P. Analiz pedagogicheskij javlenij v jetnopedagogicheskij dejatel'nosti pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 1(77), ch. 1. – S. 200–205.
10. Haritonova F. P. Pedagogicheskie uslovija formirovanija jetnopedagogicheskij kompetentnosti pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 3(79). – S. 184–188.

© Miroshnichenko V. V., 2017

Miroshnichenko, Vlada Valeryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Methodology of Primary Education, N. Katanov Khakas State University, Abakan, Russia; e-mail: Vlada_V@mail.ru

The article was contributed on October 3, 2016

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СОЛДАТ ЗАПАСА В ГРАЖДАНСКИХ ВУЗАХ

¹Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева,
г. Красноярск, Россия

²Военно-инженерный институт Сибирского федерального университета,
г. Красноярск, Россия

Аннотация. В статье раскрывается модель педагогического обеспечения подготовки солдат запаса в гражданских образовательных учреждениях высшего образования. В результате проведенного анализа авторами выделены следующие структурные компоненты модели: мотивационно-целевой, содержательно-технологический, оценочно-результативный. По мнению авторов, в качестве критериев подготовленности солдат запаса к военно-профессиональной деятельности выступают мотивационно-ценностный, содержательно-когнитивный и организационно-деятельностный.

Ключевые слова: модель, военно-профессиональная подготовка, педагогическое обеспечение, критерии подготовленности, гражданские вузы.

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях обостряющихся внешнеполитических рисков и возрастающих требований Минобороны России к подготовке высококвалифицированных солдат запаса необходимо разработать педагогическое обеспечение, позволяющее гарантированно подготовить специалистов, соответствующих предъявляемым к ним требованиям.

Материал и методика исследований. В исследовании использовались программы военно-профессиональной подготовки сержантов и солдат запаса, граждан Российской Федерации, из числа студентов государственных образовательных учреждений высшего образования; квалификационные требования к военной подготовке сержантов (солдат) запаса для студентов государственных образовательных учреждений высшего образования; рабочие учебные программы и тематические планы. Экспериментальной базой исследования является

© Михайлов И. Л., Ильина Н. Ф., 2017

Михайлов Игорь Львович – соискатель кафедры педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, начальник отдела общевоинской подготовки Военно-инженерного института Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия; e-mail: miiglv@mail.ru

Ильина Нина Федоровна – доктор педагогических наук, доцент военной кафедры Военно-инженерного института Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия; e-mail: ilina@kipk.ru

Статья поступила в редакцию 25.01.2017

факультет военного обучения Военно-инженерного института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет».

Были использованы следующие методы исследования: теоретические – анализ научных трудов (социологических, педагогических), изучение нормативных документов по подготовке офицеров, сержантов и солдат запаса в гражданских вузах; эмпирические – рефлексия организации подготовки солдат запаса на факультете военного обучения.

Результаты исследований и их обсуждение. Отличительной особенностью современной геополитической обстановки является увеличение пространственного размаха вооруженной борьбы, массированное применение высокоточного оружия большой дальности, широкое использование средств радиоэлектронного и информационного противоборства, других новейших достижений науки и технологий.

В этих условиях целью преобразований военной организации государства является создание хорошо обученной и оснащенной, боеспособной армии и военно-морского флота, поддержание в необходимых объемах обученного по наиболее сложным и востребованным военно-учетным специальностям мобилизационного резерва. Армия и флот должны соответствовать современным требованиям и надежно защищать национальные интересы России, гарантировать ее суверенитет и территориальную целостность.

Особое место в подготовке мобилизационного резерва, в том числе солдат запаса, в последние годы занимают учреждения высшего образования [1], [8], [12].

Решение задач подготовки солдат запаса в гражданских высших учебных заведениях страны актуализирует проблему разработки модели педагогического обеспечения военно-профессиональной подготовки.

Необходимость разработки модели подготовки солдат запаса в гражданских вузах обусловлена следующими факторами:

- повышение требований к качеству подготовки военных специалистов в связи с поступлением в войска современных и перспективных образцов вооружения, военной и специальной техники;

- необходимость большей практической направленности в обучении в связи с ограниченным количеством учебного времени, выделяемого на изучение военно-профессиональных дисциплин при подготовке солдат запаса;

- отсутствие алгоритма решения задач и проблемных ситуаций при реализации на практике сформированных в ходе учебного процесса знаний и умений.

Вышеизложенные факторы привели к необходимости разработать модель педагогического обеспечения подготовки солдат запаса в гражданских вузах. Схематично модель представлена на рис. 1.

Прежде чем приступить к описанию модели, определимся с понятием «педагогическое обеспечение». Позволим себе не анализировать существующие подходы к определению данного понятия, а обозначим только то, на основе чего будем строить дальнейшие суждения. Под «педагогическим обеспечением» подготовки солдат запаса в гражданских вузах мы будем понимать комплекс организационно-педагогических условий, направленных на активизацию образовательных ресурсов, позволяющих студенту конструктивно реализовывать свой личностный и профессиональный потенциал при освоении военно-учетной специальности.

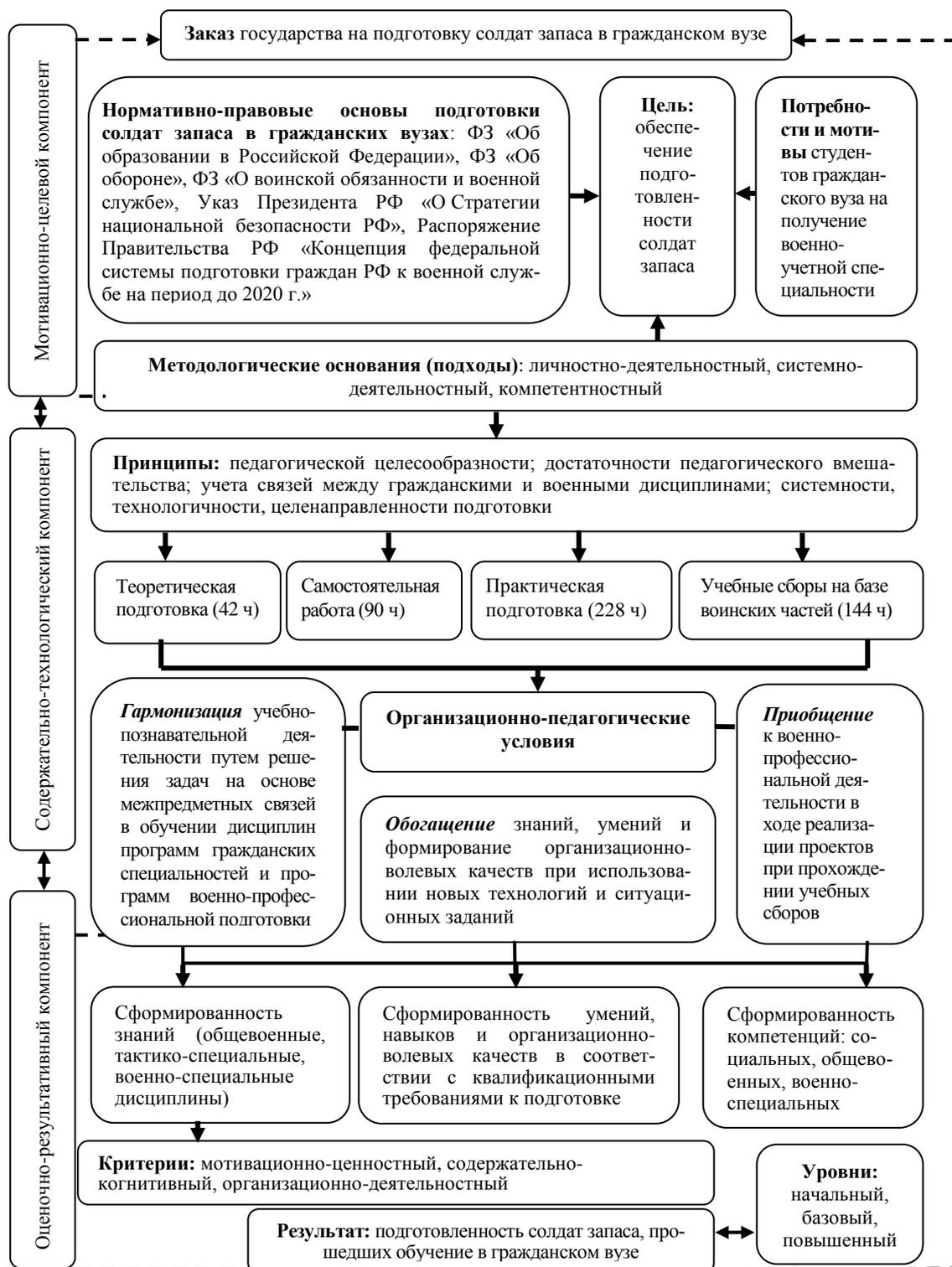


Рис. 1. Модель педагогического обеспечения подготовки солдат запаса

В качестве методологической основы модели нами положено понимание категории «педагогическая модель» Е. Л. Рудневой, Б. Н. Алмазова, Н. В. Зеленской.

Исследуя технологию педагогического моделирования, Е. Л. Руднева представляет систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов педагогической модели как систему соразмерных и согласованных ее частей [10].

У Б. Н. Алмазова под моделью понимается «...алгоритм работы, характеризующийся... особенностью диагностического этапа, методов работы, поставленных задач, преобладающих видов помощи» [3, с. 133].

Н. В. Зеленская, исследуя проблему управления качеством подготовки офицерских кадров, под моделью понимает систему входящих в нее компонентов и взаимосвязей между ними [5].

В нашем исследовании вслед за М. А. Одинцовой мы будем рассматривать модель, которая предусматривает переориентацию образовательной парадигмы на формирование устойчивой жизненной позиции, личностное и профессиональное развитие в условиях изменяющихся требований к специалисту [9].

Разработанная нами модель педагогического обеспечения подготовки солдат запаса в гражданских вузах включает три компонента: мотивационно-целевой, содержательно-технологический, оценочно-результативный.

Мотивационно-целевой компонент представлен заказом государства на подготовку солдат запаса в гражданском вузе, нормативными правовыми и методологическими основами данного процесса, потребностями и мотивами студентов гражданского вуза на получение военной специальности. Основные цели подготовки солдат запаса в гражданских вузах заключаются в обеспечении государства военно-обученным резервом и предоставлении молодым людям, получающим высшее образование, права самостоятельно выбрать способ исполнения конституционного долга по защите Родины.

Нормативно-правовой основой модели подготовки солдат запаса в гражданских вузах выступают законодательные и иные нормативно-правовые акты Российской Федерации в области высшего образования, военной службы и воинской обязанности, подготовки граждан к военной службе.

Разработка мотивационно-целевого компонента модели осуществляется на основе принципа признания заказа государства, потребностей и мотивов студентов гражданских вузов в качестве системообразующих факторов обеспечения сформированности подготовленности солдат запаса в гражданских вузах.

Основопологающими методологическими подходами являются:

– системно-деятельностный, обеспечивающий рассмотрение формирования подготовленности солдат запаса в гражданских вузах как целостной системы, состоящей из взаимосвязанных компонентов, к которым относятся цели, принципы, содержание, технологии, методы, средства, формы, оценки, результаты;

– компетентностный, предполагающий рассмотрение формирования подготовленности солдат запаса в гражданских вузах в качестве практико-ориентированного процесса, направленного на изменение ее компонентов;

– личностно-деятельностный, предполагающий организацию процесса подготовки солдат запаса в гражданских вузах как учебную деятельность обучающихся и означающий переориентацию этого процесса на постановку и решение ими конкретных учебных задач: познавательных, проективных, исследовательских и т. п.

На основе анализа основных положений охарактеризованных выше подходов нами выделены следующие принципы, положенные в основу подготовки солдат запаса в гражданских вузах:

- педагогической целесообразности, т. е. соответствия процесса подготовки солдат запаса в гражданских вузах состоянию, зафиксированному в цели как его идеальной модели;
- достаточности педагогического вмешательства в процесс подготовки;
- учета межпредметных связей гражданских и военных дисциплин;
- системности, технологичности и целенаправленности процесса подготовки.

Содержательно-технологический компонент. Рассматривая проблему подготовки солдат запаса в учреждениях высшего образования, мы выделяем две составляющие образовательной деятельности:

1. Содержательная – связана с разработкой и реализацией учебных программ подготовки солдат запаса, предполагает наполнение образовательной деятельности модульными дидактическими единицами, обеспечивающими логическую последовательность изучения учебных дисциплин.

2. Технологическая – реализуется посредством использования в образовательном процессе современных технологий и средств обучения [6].

Содержание программы подготовки солдат запаса в гражданских вузах включает теоретическую и практическую подготовку, учебные сборы на базе воинских частей. Примерно 20 % сверх общего количества выделенного времени отводится на самостоятельную работу обучающихся.

Для организации эффективной образовательной деятельности по подготовке солдат запаса в гражданских вузах нами сформулированы следующие организационно-педагогические условия педагогического обеспечения:

- гармонизация учебно-познавательной деятельности будущих солдат запаса путем решения задач, разработанных на основе межпредметных связей в преподавании учебных дисциплин образовательных программ гражданских специальностей и программ военно-профессиональной подготовки солдат запаса;
- обогащение знаний, умений и обеспечение формирования организационно-волевых качеств будущих солдат запаса посредством использования в образовательной деятельности современных технологий обучения и ситуационных заданий;
- приобщение будущих солдат запаса к военно-профессиональной деятельности в ходе реализации проектов при прохождении учебных сборов на базе воинских частей [7].

Одним из важных инструментов планирования и контроля результатов подготовки солдат запаса является разработка учебного плана, реализуемого на факультете военного обучения гражданского вуза.

В основу разработанного нами учебного плана положены связи между гражданскими и военно-учетными специальностями, что позволило, в частности, перераспределить учебное время в пользу практических занятий и использовать базовые знания студентов при решении ситуационных задач в процессе их военно-специальной подготовки.

Разработанный нами учебный план представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга модулей, содержание которых отвечает квалификационным требованиям к военно-профессиональной подготовке солдат запаса.

Предметное содержание того или иного модуля отражает направления подготовки солдат запаса, включающие группы учебных дисциплин: общевойсковые, тактико-специальные и военно-специальные. В целях равномерного распределения нагрузки мы формируем модули исходя из общей трудоемкости, вне зависимости от группы учебных дисциплин.

Разработанный нами учебный план на основе модульной системы организации образовательной деятельности [4] предусматривает планомерность приобретения военно-профессиональных знаний будущими солдатами запаса, которая достигается поэтапным изучением сначала общевоенных и тактико-специальных, а затем военно-специальных дисциплин, которые формируют профессиональные знания, умения и навыки.

При прохождении теоретического блока дисциплин, изучаемых в вузе, будущим солдатам запаса предлагается решение задач, основанных на связях между гражданскими и военно-учетными специальностями. Для обогащения знаний, умений и обеспечения формирования организационно-волевых качеств обучаемых при освоении практического блока дисциплин, изучаемых в вузе, нами используются технология кейс-стади и здоровьесберегающие технологии, а также ситуационные задания. Во время прохождения учебных сборов при реализации проектов происходит приобщение обучаемых к военно-профессиональным действиям.

Таким образом, разработанная нами модульная система организации образовательной деятельности позволяет обеспечить:

- гибкость, мобильность и личную направленность получения студентами военно-учетной специальности в соответствии с потребностью Вооруженных сил;
- ступенчатость, когда каждый очередной модуль углубляет знания и совершенствует военно-профессиональные компетенции.

Основанием для выбора технологий обучения явилось представление о том, что подготовка осуществляется в том случае, если субъект включен в деятельность [6, с. 144]. Поэтому нами была выбрана технология кейс-стади как форма активного проблемно-ситуативного учебного занятия, в основе которого лежит поиск решения конкретной ситуации [11].

Технология кейс-стади предполагает также решение значительных по объему задач в часы самостоятельной подготовки студентов. В данном случае они самостоятельно готовят ответы на заданные вопросы, анализируют собранную информацию, выполняют ее проверку, далее готовят отчет по установленной форме [1], [2].

Использование кейс-метода в часы самостоятельной работы будущих солдат запаса потребовало от нас выработать особые подходы к ее организации и проведению. В данном случае выработка новых подходов к проведению самостоятельной работы была обусловлена в первую очередь отсутствием у студентов базовых знаний по общевоенным, тактико-специальным и военно-специальным дисциплинам, а также пространственно-временной особенностью военной подготовки в гражданском вузе. В связи с этим актуализировалась необходимость в обеспечении инициирования умений самообразовательной деятельности студентов, обучающихся по программам подготовки солдат запаса.

Одной из особенностей технологии обучения в период прохождения студентами учебных сборов в воинских частях является метод проектов, позволяющий развивать у будущих солдат запаса познавательные навыки, умения самостоятельно конструировать свои знания, выдвигать гипотезы, формировать обоснованные предложения. В целях практической отработки вопросов тактической подготовки будущих солдат запаса планируются полевые выходы, предусматривающие комплексное использование ими знаний, умений и навыков по общевоенным, военно-тактическим и военно-специальным дисциплинам.

Оценочно-результативный компонент обеспечивает комплексную оценку подготовленности солдат запаса в гражданских вузах. Он включает качественные характеристики, критерии и уровни подготовленности будущих солдат запаса в гражданских вузах.

К качественным характеристикам подготовленности мы относим профессионально значимые ценности; мотивы получения военной специальности; организационно-волевые качества (воля, терпение, самоконтроль); знания в рамках содержания общевоенных, тактико-специальных, военно-специальных дисциплин; умения, навыки и компетенции в соответствии с квалификационными требованиями к подготовке солдат запаса.

С учетом специфики подготовки солдат запаса в гражданских вузах нами выделены следующие критерии их подготовленности к военно-профессиональной деятельности: мотивационно-ценностный, содержательно-когнитивный, организационно-деятельностный. Критерии имеют различные уровни проявления подготовленности: начальный, базовый, повышенный.

Каждый из этих критериев раскрывает одну из важных сторон исследуемого процесса, дает возможность установить степень соответствия качества подготовленности будущих солдат запаса требованиям Министерства обороны России.

Разработанная нами модель дает представление о целостности содержания процесса формирования подготовленности будущих солдат запаса в гражданских вузах, его внутренней структуре и функциональных взаимосвязях его компонентов, обуславливает необходимость проверки его результативности в процессе опытно-экспериментальной работы.

Резюме. Таким образом, предложенная нами модель подготовки солдат запаса в гражданских вузах призвана повысить качество и результативность подготовки мобилизационного резерва для Вооруженных сил России, обеспечить подготовку солдат запаса в соответствии с предъявляемыми к ним требованиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехин И. А.* Дидактическое проектирование инновационных технологий профессиональной подготовки слушателей (курсантов) в военном вузе // Казанская наука. – 2016. – № 10. – С. 32–38.
2. *Алехин И. А., Сливин Т. С.* Перспективы военного образования в России // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 2. – С. 32–36.
3. *Алмазов Б. Н. и др.* Методика и технология работы социального педагога : учебное пособие для студентов вузов / ред. М. А. Галагурова, Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 192 с.
4. *Головина А. Г.* Реализация в Чувашской Республике организационно-педагогических условий для внедрения интегрированной системы непрерывного профессионального образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 1(85). – С. 102–112.
5. *Зеленская Н. В.* Педагогическая концепция управления качеством подготовки офицерских кадров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2008. – 424 с.
6. *Ильина Н. Ф.* Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития. – Красноярск : Изд-во ККИПКиППРО, 2013. – 308 с.
7. *Ильина Н. Ф.* Стратегии становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2011. – № 2(4). – С. 21–29.
8. *Лурье Л. И.* Реформа армии начинается с образования // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 33–38.
9. *Одинцова М. А.* Компетентностный подход как целеполагающий фактор организации обучения в вузе // Вестник педагогических инноваций. – 2012. – № 2(30). – С. 24–29.
10. *Руднева Е. Л.* Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Кемерово, 2002. – 443 с.
11. *Трофименко А. С.* Педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 1(89). – С. 171–177.
12. *Филюков С. М.* Система военной подготовки в гражданских вузах: теория и практика функционирования и совершенствования. – М. : Изд-во МГИМО, 2002. – 229 с.

UDC 355.237.084.92:378

I. L. Mikhaylov¹, N. F. Ilyina²

MODEL OF PEDAGOGICAL SOFTWARE TRAINING OF RESERVED SOLDIERS IN CIVILIAN UNIVERSITIES

¹V. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russia

²Military Engineering Institute of Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. The article deals with the model of pedagogical maintenance of reserved soldiers with the training in civilian universities. As a result of the analysis, the authors highlighted the structural components of the model: motivational-targeted, content-technological, evaluative-effective. According to the authors, the motivational-value, content-cognitive, organizational-activity criteria are the criteria of getting ready of reserved soldiers for the military-professional activity.

Keywords: *model, military-professional training, pedagogical maintenance, criteria of readiness, civilian universities.*

REFERENCES

1. Alehin I. A. Didakticheskoe proektirovanie innovacionnyh tehnologij professional'noj podgotovki slushatelej (kursantov) v voennom vuze // Kazanskaja nauka. – 2016. – № 10. – S. 32–38.
2. Alehin I. A., Slivin T. S. Perspektivy voennogo obrazovanija v Rossii // Mir obrazovanija – obrazovanie v mire. – 2013. – № 2. – S. 32–36.
3. Almazov B. N. i dr. Metodika i tehnologija raboty social'nogo pedagoga : uchebnoe posobie dlja studentov vuzov / red. M. A. Galagurova, L. V. Mardahaev. – M. : Akademija, 2002. – 192 s.
4. Golovina A. G. Realizacija v Chuvashskoj Respublike organizacionno-pedagogicheskikh uslovij dlja vnedrenija integrirovannoj sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 1(85). – S. 102–112.
5. Zelenskaja N. V. Pedagogicheskaja koncepcija upravlenija kachestvom podgotovki oficerskikh kadrov : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – SPb., 2008. – 424 s.
6. Ilyina N. F. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: obnovenie v kontekste regional'nogo razvitija. – Krasnojarsk : Izd-vo KKIPKiPPRO, 2013. – 308 s.
7. Ilyina N. F. Strategii stanovlenija regional'noj sistemy nepreryvnogo innovacionnogo pedagogicheskogo obrazovanija // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2011. – № 2(4). – S. 21–29.
8. Lur'e L. I. Reforma armii nachinaetsja s obrazovanija // Pedagogika. – 2012. – № 6. – S. 33–38.
9. Odincova M. A. Kompetentnostnyj podhod kak celepolagajushhij faktor organizacii obuchenija v vuze // Vestnik pedagogicheskikh innovacij. – 2012. – № 2(30). – S. 24–29.
10. Rudneva E. L. Formirovanie zhiznennyh i professional'nyh cennostnyh orientacij studencheskoj molodezhi : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. – Kemerovo, 2002. – 443 s.
11. Trofimenko A. S. Pedagogicheskie uslovija formirovanija professional'nyh kompetencij studentov v processe obuchenija dekorativno-prikladnomu iskusstvu // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 1(89). – S. 171–177.
12. Fil'kov S. M. Sistema voennoj podgotovki v grazhdanskih vuzah: teorija i praktika funkcionirovanija i sovershenstvovanija. – M. : Izd-vo MGIMO, 2002. – 229 s.

© Mikhaylov I. L., Ilyina N. F., 2017

Mikhaylov, Igor Lvovich – Applicant, Department of Pedagogics, V. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Chief of Basic Military Division, Military Engineering Institute, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia; e-mail: miiglv@mail.ru

Ilyina, Nina Fedorovna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Military Engineering Institute, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia; e-mail: ilina@kipk.ru

The article was contributed on January 25, 2017

ИНФОРМАТИКА – ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹Южно-Уральский государственный медицинский университет Минздрава России,
г. Челябинск, Россия

²Челябинский институт развития профессионального образования, г. Челябинск, Россия

Аннотация. Социальный заказ требует формирования компьютерно-информационного опыта педагогов как итога дополнительного профессионального образования, обеспечивающего достижение приоритета самостоятельности и субъектности в развитии умений мобилизовать свой личностный интеллектуальный потенциал в профессиональной деятельности. С этой целью в статье структурировано содержание дисциплины «Информатика» для развития личностного опыта педагогов в избранной отрасли знаний.

Ключевые слова: компьютерно-информационный опыт, компетентность, структурирование содержания, дополнительное профессиональное образование.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время меняются требования к системе повышения квалификации преподавателей, что актуализирует необходимость в опережающей подготовке педагогических кадров, предполагающей не столько насыщение слушателей информацией, сколько развитие у них умений оперировать ею, проектировать и моделировать свою профессиональную деятельность на основе информационных и коммуникационных технологий [5, с. 79]. Усвоение педагогами профессионального образования способов практической деятельности при помощи информационных технологий как инструмента решения различных дидактических задач является одной из основ их профессионального опыта. Суть данной статьи заключается в изложении в тезисной форме основополагающих элементов содержания рассматриваемой дисциплины, отбор которых основан на профилизации, синтезировании фабул задач по различным дисциплинам, в том числе и по информатике. Отметим, что основной целью изучения рассматриваемой дисциплины является освоение обучающимися программного обеспечения компьютера как инструмента профессиональной деятельности.

© Мукашева А. А., Олейников А. А., 2017

Мукашева Альмира Айкайдаровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, медицинской информатики, информатики и статистики, физики Южно-Уральского государственного медицинского университета Минздрава России, г. Челябинск, Россия; e-mail: aly71@mail.ru

Олейников Алексей Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития образовательной системы Челябинского института развития профессионального образования, г. Челябинск, Россия; e-mail: aly71@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.10.2016

Материал и методика исследований. В ходе исследования был проведен анализ федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования, теоретический анализ педагогической литературы в рамках рассматриваемой проблемы, изучен опыт работы институтов дополнительного профессионального образования по формированию компьютерно-информационного опыта педагогов.

Результаты исследований и их обсуждение. Несмотря на большое количество разработанных методов структурирования содержания дисциплины «Информатика», способов получения компьютерных знаний с учетом осваиваемых педагогами профессиональных знаний (Д. Ш. Матрос, Е. А. Леонова, Л. С. Носова, С. А. Бешенков, С. И. Гудилина, В. Г. Игнатов, В. А. Костин, Н. Ф. Талызина, А. А. Олейников и др.), методика формирования компьютерно-информационного опыта как основной мотивационной составляющей личности педагога не разработана.

Мы согласны с мнением, что главная функция информатики – формирование и развитие компьютерной компетентности индивида как субъекта информационного общества – по-прежнему не реализуется, поскольку содержание дисциплины традиционно нацелено на формирование у педагогов конкретно задаваемых профессиональных качеств, а не компьютерно-информационного опыта в целом [3], [4].

Социальный заказ требует пересмотра содержания и методов преподавания информатики при подготовке педагогов профессионального образования в сторону усиления их компьютерно-информационного обучения, обеспечивающего формирование у педагогов таких компетенций, как отслеживание и анализ информации, проходящей и хранящейся в интернет-сетях, оценка возможностей аппаратно-программных средств компьютерных систем, используемых для производства, оценка эффективности для производственных нужд унификации программных продуктов компьютера, позволяющих предоставлять информацию непосредственно потребителю товаров, т. е. пользователю.

Дж. Равен, И. А. Зимняя, Н. В. Кузмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская и другие отмечают, что компетентность есть совокупность компетенций, которые формируются в ходе обучения и в соответствии с социальным заказом [7].

Наличие компьютерно-информационного опыта как итога дополнительного профессионального образования обеспечивает педагогу достижение приоритета самостоятельности и субъектности в развитии умений мобилизовать свой личностный интеллектуальный потенциал для решения различного рода социальных, экологических и других задач средствами компьютера и разумного, целесообразного преобразования окружающей действительности.

Одной из основ дополнительного профессионального образования выступает наука информатика, призванная формировать компьютерно-информационный опыт. В этой связи содержание дисциплины «Информатика» должно строиться с учетом специфики специализации, получаемой педагогом, быть направлено на реализацию компетентностного подхода, т. е. на эффективное применение существующих аппаратно-программных средств компьютера для решения стоящих перед педагогом производственных (учебных) задач – квалифицированное проектирование и разработку компьютерных программ, необходимых для повышения качества обучения [9], в частности использование встроенных языков программирования, например Visual Basic for Application (VBA) MS Office, в создании тестовых программ, интерактивных дидактических средств и т. п.

Такой подход выдвигает на первое место не только информативность учебного материала дисциплины, но и выработку у педагогов умений разрешать посредством компь-

ютерных систем такие проблемы, как получение сведений о действительности и объяснение организационных мер по ее преобразованию, освоение современной техники и технологий для повышения эффективности производства, взаимоотношения людей (производственного коллектива), оценка собственных поступков (востребованность результатов труда педагога – количество желающих учиться у него), выполнение социальной деятельности (воспитание и обучение посредством компьютерных сетей и специализированных сайтов), применение правовых норм (предусмотренных Законом РФ «Об образовании в Российской Федерации», а также иными правовыми документами, регламентирующими педагогическую деятельность и опубликованными в сети Интернет), потребительские и этические оценки своей готовности к переобучению при изменении приоритетов на рынке труда (внутренняя мотивация к применению образовательных ресурсов Интернета с целью переобучения и повышения своей квалификации в профессии, например преподаватель литературы, усвоивший основы программирования, самостоятельно разрабатывает несложные компьютерные обучающие программы). Общепринятая структура и содержание дисциплины «Информатика» состоят из теоретической информатики, средств информатизации, информационных технологий и социальной информатики и не содержат в своей структуре элементов, отражающих профильность информации и информационных процессов.

Содержание дисциплины должно строиться в виде взаимосвязанных дидактических единиц (модулей) (рис. 1), ориентированных на формирование следующих компетенций: научно-методическое и учебно-методическое обеспечение реализации программ профессионального обучения СПО и дополнительных профессиональных программ (ДПП); преподавание по программам бакалавриата и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации; преподавание по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП, предусмотренным профессиональным стандартом педагога профессионального образования, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [1], [2], которые ориентированы на соответствующий уровень квалификации педагога (стандарт утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н). Кроме того, в содержание вышеописанных компетенций должны быть включены личностные качества, т. е. совокупность научных профессиональных знаний, способных послужить основой для их применения в профессиональной деятельности и жизнедеятельности педагога в информационно-правовом поле, четкие представления об основных видах и способах профессиональной деятельности, профессионализме и динамике его развития в условиях компьютеризации, ценностное отношение к профессиональной деятельности при любых социально-экономических условиях, способность к профессиональному и научному мышлению на основе специальных технических знаний.

Данное положение выступает как основа структурирования содержания дисциплины «Информатика» для педагогов профессионального образования.

Необходимо отметить, что в свете современных педагогических исследований понятие «навык» рассматривается шире, сегодня он включает значение «владение», содержание «компетенции» представляет собой совокупность профессионально значимых знаний, умений и владений.

Разрабатывая структуру содержания дисциплины, мы исходили из следующей цели – повышение уровня компьютерно-информационного опыта педагогов в избранной отрасли знаний. В конечном итоге педагог должен стать носителем компьютерно-информационной культуры.

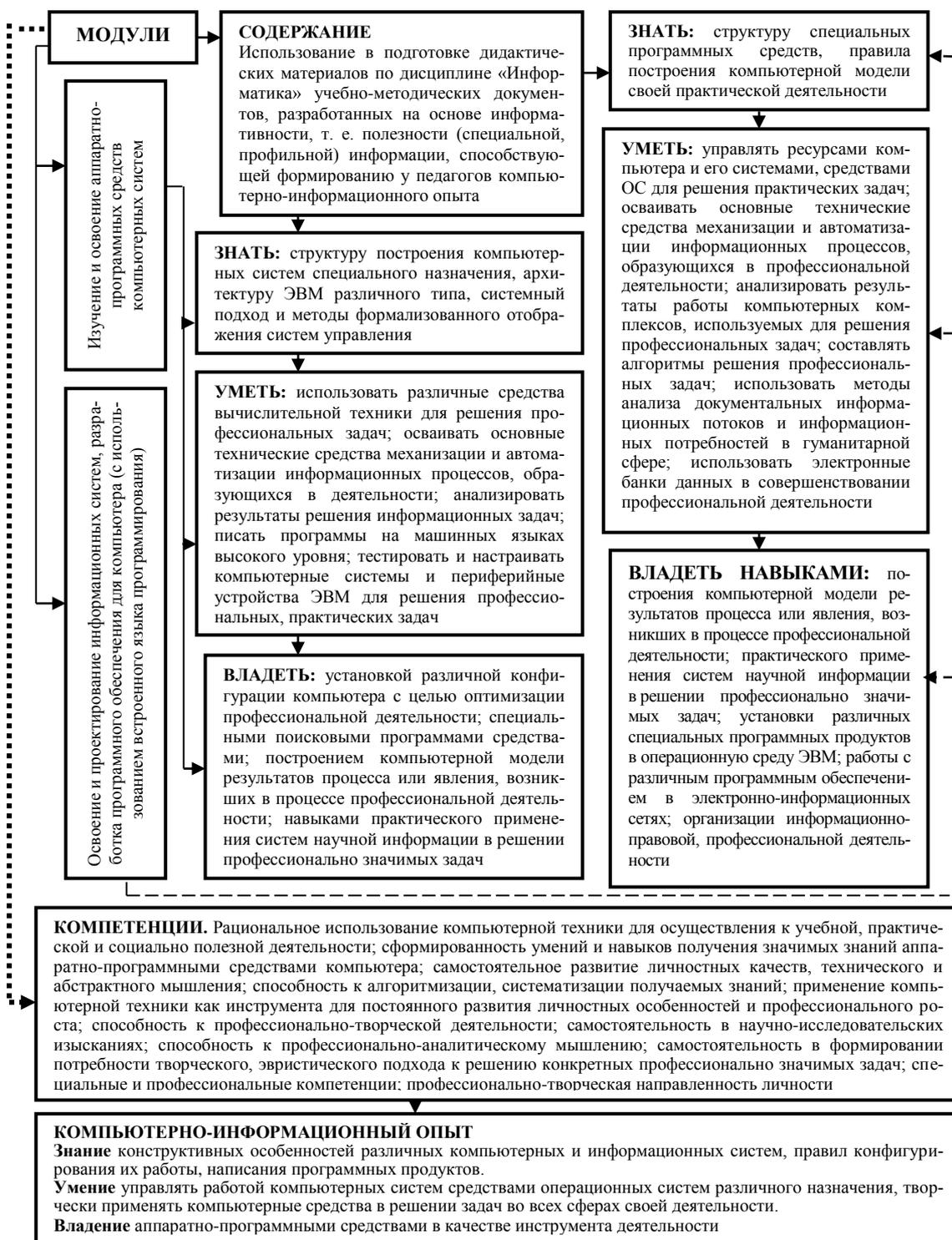


Рис. 1. Структура содержания дисциплины «Информатика» и взаимосвязи ее дидактических модулей, ориентированных на формирование компьютерно-информационного опыта

В начале обучения педагог, не имея достаточно полного представления о способах реальной и идеальной самоорганизации, проявляет свою активность в постоянном разрешении противоречия между внутренними потребностями и внешними условиями своей деятельности. В ходе изучения информатики педагог как субъект учебного процесса вырабатывает индивидуальный способ организации учебной и практической деятельности, результатом которой представляет собой синтез компьютерных компетенций и объективных характеристик педагога, осознающего важность использования знаний по информатике, умений и навыков применения специальных программных средств компьютера в саморазвитии.

Достижение цели выступает важным показателем компьютеризации деятельности педагога, становится определяющим в решении задач в сфере «компьютеризация – человек – информация». Эту сферу характеризуют такие понятия, как компьютеризация – система социальных норм и отношений, охраняемых государством, его общественными институтами, человек – субъект общественно-исторической деятельности и культуры, информация – совокупность знаний о процессах, явлениях, объектах, предметах и взаимосвязях между ними. В совокупности эти понятия образуют ядро интеллектуальной деятельности, направленной на создание информационного поля в сфере высоких технологий, нацеливая на решение главной задачи, стоящей перед педагогом, – через синтез информационных подходов обеспечить доступ к информации, необходимой для самоорганизации [6], [8], [10].

Структурирование содержания дисциплины «Информатика» обеспечивается включением в курс по информатике разделов, изучающих не только конструктивные особенности основных устройств компьютера, алгоритмизирование, структурное проектирование элементов компьютерных программ, но и элементы решения профессиональных задач из профильной для педагога области.

Резюме. Подводя итог, можем сказать, что реализация содержания информатики при условии ее структурирования обеспечивает формирование опыта педагога, специфического по отношению к его специализации, обеспечивает активизацию его мыслительной деятельности, служит основой профессионализма, способствует осуществлению научно-исследовательской и учебно-методической деятельности через постановку и решение профессиональных и нестандартных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Годлевская Е. В.* Адаптивные системы графических форм представления информации в процессе профессионального обучения // *Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 5. – С. 437–443.
2. *Годлевская Е. В., Лихолетов В. В.* Система графических форм представления информации в решении проблемы понимания задачной информации // *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия : психология. – 2016. – Т. 9, № 1. – С. 109–115.
3. *Грибан О. Н.* Формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза. – Екатеринбург : Уральский педагогический университет, 2015. – 162 с.
4. *Карасева Л. М., Дорофеев А. В.* Генезис понятия многомерной информационной компетентности в контексте реализации компетентностно-ориентированного образования // *История науки и техники.* – 2015. – № 9. – С. 24–34.
5. *Лебедева М. Б., Семенова Т. В.* Подготовка преподавателей к использованию ИКТ в условиях внедрения ФГОС // *Образование: ресурсы развития.* Вестник ЛОИРО. – 2013. – № 1. – С. 79–82.
6. *Морквян И. В.* Определение перечня интеллектуальных умений будущих учителей информатики для их формирования на занятиях дисциплин естественно-математического цикла // *Карельский научный журнал.* – 2015. – № 2(11). – С. 35–39.
7. *Мукашева А. А., Олейников А. А.* Организационно-педагогические основы формирования компьютерно-информационного опыта у студентов. – Костанай : Б. и., 2008. – 147 с.

8. Роберт И. В. Психолого-педагогические условия создания и функционирования информационно-образовательного пространства // Педагогическая информатика. – 2014. – № 1. – С. 60–78.

9. Саханов Р. Л., Абсалямова С. Г., Абсалямов Т. Б. Виртуальная мобильность как фактор повышения качества и доступности образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 3(91). – С. 140–146.

10. Семенова И. Н. Определение методов обучения в системе профессионального образования и проблема их классификации в современной парадигме // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 1(89). – С. 139–145.

UDC 371.14:004.9

A. A. Mukasheva¹, A. A. Oleynikov²

INFORMATICS AS PERSONAL EXPERIENCE DEVELOPMENT TOOL FOR TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION

¹South Ural State Medical University, Ministry of Health of Russia, Chelyabinsk, Russia

²Chelyabinsk Institute of Vocational Education Development, Chelyabinsk, Russia

Abstract. Social procurement requires the development of computer and information experience at teachers as a result of further vocational training, ensuring the achievement of self-sufficiency and priority of subjectivity in the development of skills to summon their personal intellectual potential in the teaching profession. For this purpose, there has been structured the content of «Informatics» discipline to develop teachers' personal experience in their chosen field of expertise.

Keywords: *computer and information experience, expertise, structuring the content, further vocational education.*

REFERENCES

1. Godlevskaja E. V. Adaptivnye sistemy graficheskikh form predstavlenija informacii v processe professional'nogo obuchenija // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2015. – № 5. – S. 437–443.

2. Godlevskaja E. V., Liholetov V. V. Sistema graficheskikh form predstavlenija informacii v reshenii problemy ponimaniya zadachnoj informacii // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija : psihologija. – 2016. – T. 9, № 1. – S. 109–115.

3. Griban O. N. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza. – Ekaterinburg : Ural'skij pedagogicheskij universitet, 2015. – 162 s.

© Mukasheva A. A., Oleynikov A. A., 2017

Mukasheva, Almira Aykaydarovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Mathematics, Medical Informatics, Informatics and Statistics, Physics, South Ural State Medical University, Ministry of Health of Russia, Chelyabinsk, Russia; e-mail: aly71@mail.ru

Oleynikov, Aleksey Anatolyevich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Development of Educational System, Chelyabinsk Institute of Vocational Education Development, Chelyabinsk, Russia; e-mail: aly71@mail.ru

The article was contributed on October 14, 2016

4. *Karaseva L. M., Dorofeev A. V.* Genezis ponjatija mnogomernoj informacionnoj kompetentnosti v kontekste realizacii kompetentnostno-orientirovannogo obrazovanija // *Istorija nauki i tehniki*. – 2015. – № 9. – S. 24–34.
5. *Lebedeva M. B., Semenova T. V.* Podgotovka prepodavatelej k ispol'zovaniju IKT v uslovijah vnedrenija FGOS // *Obrazovanie: resursy razvitija*. Vestnik LOIRO. – 2013. – № 1. – S. 79–82.
6. *Morkvjan I. V.* Opredelenie perechnja intellektual'nyh umenij budushhih uchitelej informatiki dlja ih formirovanija na zanjatijah disciplin estestvenno-matematicheskogo cikla // *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. – 2015. – № 2(11). – S. 35–39.
7. *Mukasheva A. A., Olejnikov A. A.* Organizacionno-pedagogicheskie osnovy formirovanija komp'juterno-informacionnogo opyta u studentov. – *Kostanaj : B. i.*, 2008. – 147 s.
8. *Robert I. V.* Psihologo-pedagogicheskie uslovija sozdanija i funkcionirovanija informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva // *Pedagogicheskaja informatika*. – 2014. – № 1. – S. 60–78.
9. *Sahapov R. L., Absaljamova S. G., Absaljamov T. B.* Virtual'naja mobil'nost' kak faktor povyshenija kachestva i dostupnosti obrazovanija // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2016. – № 3(91). – S. 140–146.
10. *Semenova I. N.* Opredelenie metodov obuchenija v sisteme professional'nogo obrazovanija i problema ih klassifikacii v sovremennoj paradigme // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2016. – № 1(89). – S. 139–145.

УДК 687.12:658.512.2

Е. В. Петрова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОЛЛЕКЦИИ ЖЕНСКОЙ ОДЕЖДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФАКУЛЬТЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье приведены определения основных понятий, связанных с проектированием коллекции женской одежды, рассмотрена специфика этой деятельности. Применение наших разработок на тему «Проектирование коллекции женской одежды в формировании творческих способностей у будущих педагогов факультета художественного и музыкального образования» при изучении проектирования и создании коллекции женской одежды будет способствовать наиболее конструктивному и продуктивному усвоению обучающимися данного материала. Рекомендуем использовать разработанный нами материал для программы учебного модуля, входящего в дисциплину «Проектная деятельность в дизайне костюма». Подобранный материал со всей полнотой раскрывает понимание специфики проектной деятельности в дизайне костюма в широчайшем его смысле.

Ключевые слова: *модели одежды, авторская коллекция, от-кутюр, прет-а-порте, ансамбли одежды, художественно-тематический замысел, единство стиливого решения, кульминация коллекции, колористический композиционный центр, ритм масс, художник-модельер.*

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что проектирование коллекции женской одежды является нестандартным подходом к созданию образа: форм, кроя и применяемых материалов, а значит, и к формированию творческих способностей.

Цель статьи – изучение формирования творческих способностей путем обучения студентов факультета художественного и музыкального образования (далее – ФХиМО) проектированию и созданию коллекции женской одежды, т. е. умению правильно сочетать все ее элементы, собирая их в единое целое для создания гармоничных комплектов.

Для осуществления цели нами рассматриваются следующие задачи:

- 1) дать определение основным понятиям, входящим в тематику коллекции женской одежды, ее назначению и функциям;
- 2) собрать, обработать и подготовить материалы по теме «Проектирование коллекции женской одежды в формировании творческих способностей студентов ФХиМО» для успешного усвоения ими предложенной программы.

© Петрова Е. В., 2017

Петрова Елена Валерьевна – магистрант первого курса, обучающийся по программе «Образовательные технологии в декоративно-прикладном искусстве и дизайне», Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: orenlena08@gambler.ru

Статья поступила в редакцию 21.06.2016

Материал и методика исследований. Основным методом, используемым в нашей работе, было наблюдение – целенаправленное восприятие какого-либо явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. Наблюдение – это очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на его результаты оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя. В нашем случае было использовано включенное наблюдение – когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение.

Был использован также метод опроса – беседа и анкетирование. Беседа – самостоятельный или дополнительный метод исследования, применялся с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводилась по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Она велась в свободной форме, без записи ответов собеседника.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью анкеты. Респонденты давали письменные ответы на вопросы. Если беседу и интервью называют еще опросом «лицом к лицу», то анкетирование – заочным опросом.

Нами был использован и метод эксперимента – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления их эффективности.

Перечисленные методы еще называют методами эмпирического познания. Они служат средством сбора научных фактов.

Изучение литературы дало возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, что устарело, а какие вопросы еще не решены. Работа с литературой сыграла ключевую роль в подготовке данного материала. Она задала векторное направление использованию такого метода, как составление библиографии – перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой, а также способствовала компактному изложению основного содержания текста.

Задачи изучения влияния проектирования коллекции женской одежды на формирование творческих способностей будущих педагогов определили выбор материала исследования, который извлекался из текстов литературы и послужил основой для формирования объективного мнения об имеющихся наработках в этой области [2], [10], [20], [21], [22], [23], [24], [33], [34], [37], [38], [41], [42], [43], [44], [45], [46].

Результаты исследований и их обсуждение. При встрече с людьми первый критерий, по которому нас оценивают, – внешний вид. Образ складывается из нескольких составляющих, и среди них не последнее место занимает одежда. Большинство из нас стремятся выглядеть стильно и современно, кто-то тяготеет к комфорту в одежде. И хотя, бесспорно, во многом то, что мы носим, продиктовано модными тенденциями, недостаточно просто знать о них, нужно умело использовать эти знания на практике так, чтобы не выглядеть старомодно и не переборщить с модными аксессуарами. Умение преподать себя наилучшим образом при помощи правильно подобранной одежды сродни искусству. А искусство, как известно, не бывает без творческого начала. Здесь важны не только вкус, умеренность и гармоничность подобранного комплекта одежды, но и, несомненно, творческие способности [1], [2], [3], [4], [5], [16], [17].

Какую же роль играет проектирование коллекции женской одежды в формировании творческих способностей? Важно не только уметь компоновать предметы одежды и разбираться в последних модных тенденциях, но и понимать, какая одежда будет наиболее уместно смотреться в той или иной среде, и уметь правильно ее сочетать с другими вещами, входящими в перечень дополнительных предметов одежды. Прежде всего, до-

минантное значение имеет идея, так сказать, творческий замысел автора. Здесь непременно понадобится активизировать все имеющиеся ресурсы творческих способностей [26], [27], [28], [29]. У кого-то это получится само собой, а кому-то понадобится приложить немалые усилия. В научных кругах доказано, что творческие способности можно развивать, выработать, привить [6], [7], [8], [11].

Существует явное противоречие между необходимостью формирования высокого уровня творческих способностей у студентов посредством проектирования и создания коллекции женской одежды и их изначально недостаточной сформированностью.

Как посредством проектирования и создания коллекции женской одежды сформировать творческие способности у студентов? Формирование творческих способностей у студентов ФХиМО будет более эффективным, если в один из учебных модулей дисциплины «Проектная деятельность в дизайне костюма» ввести подборку материала и исследования на тему «Проектирование и создание коллекции женской одежды».

Дело в том, что творческое «зерно» заложено в каждом человеке. Его «прорастание» и развитие творческих способностей зависят от того, в какую среду оно попадает. Едва ли прорастет это «зерно» или разовьются способности, попади оно в неблагоприятную среду. А стоит поместить его в творческую атмосферу живописи, музыки, поэзии, модной индустрии или в стены ФХиМО, как тут же творческие «клетки» активизируются. Находясь в таком окружении достаточное количество времени и пользуясь всеми уже имеющимися наработанными знаниями, умениями и навыками, а также возможностями единого информационного пространства, человек вырабатывает в себе, а впоследствии у него формируются устойчивые творческие способности. Таким образом, проектирование коллекции женской одежды благодаря ритмичности, колористическому наполнению, компоновке, вариативности, разнообразию форм и содержания играет значительную роль в формировании творческих способностей. Особенно этому способствуют мода в широчайшем ее понимании и непосредственное участие в ней дизайнеров [6], [9], [12], [13], [14], [31], [32].

Мода – это то, что определяется сегодняшним днем: ритмом жизни, материальными и духовными потребностями людей, возможностями промышленности. Дизайнер должен иметь постоянный информационный контакт не только в области искусства, но и с новыми техническими разработками в ассортименте материалов, фактур, колоритов, технологическими методами обработки изделия, а также должен соразмерять свои предложения с особенностями рынка и разрабатывать приемлемые для потребителей варианты моделей.

Эти варианты моделей могут быть как разрозненными, так и скомплектованными в группы по назначению, сезонности, области применения и т. д. Такие групповые комплекты одежды и называются коллекциями. Объединяющие факторы коллекций могут быть совершенно разнообразными: конструктивными (рис. 1), колористическими (рис. 2), гендерными (рис. 3), технологическими (рис. 4), этническими (рис. 5), сезонными (рис. 6) и т. д. Большое значение для формирования облика людей и выражения их внутреннего содержания с помощью готовых коллекций одежды имеет образ костюма [30]. Так какова структура создаваемой коллекции, что объединяет ее, а что вносит диссонанс, с чего начинается и чем заканчивается ее создание? Давайте разберемся в этом процессе.

Коллекцией принято называть несколько моделей одежды различного толка, которые объединены определенной идеей, отвечают какой-либо тематике, имеют похожее цветовое решение или созданы для определенного сезона (весна – лето или осень – зима).

Различаются авторская дизайнерская коллекция и коллекция определенного дома моды или фирмы, которая может создаваться одним или несколькими дизайнерами. Коллекции могут быть выполнены для двух основных линий – от-кутюр и прет-а-порте. Под коллекцией костюмов понимается завершенная в своей композиционной целостности совокупность комплектов или ансамблей одежды, объединенных общим стилистическим и художественно-тематическим замыслом [9], [18], [19].



Рис. 1. Конструктивный объединяющий фактор



Рис. 2. Колористический объединяющий фактор



Рис. 3. Гендерный объединяющий фактор



Рис. 4. Технологический объединяющий фактор



Рис. 5. Этнический объединяющий фактор



Рис. 6. Сезонный объединяющий фактор

Все виды коллекций дифференцируются исходя из следующих признаков:

– ассортимент – это могут быть коллекции пальто, костюмов, купальников, брюк и т. п. в зависимости от профиля фирмы;

– сезонность – это, как правило, новые сезонные коллекции, демонстрирующиеся два раза в год (осень – зима, весна – лето). Однако крупнейшая промышленная ярмарка моды в Дюссельдорфе перешла на демонстрацию новых коллекций четыре раза в год: на осень, зиму, весну и лето;

– возрастная категория – это коллекции одежды для грудных детей, для тинейджеров и т. п.;

– конкретное назначение имеют коллекции домашней одежды, одежды для сна, для спорта, отдыха и т. п.

Кроме того, коллекции подразделяются на следующие группы в зависимости от того, кому они предназначаются: индивидуальный гардероб (для индивидуального клиента); массовые (для определенного типа потребителей); групповые (для определенной группы людей): а) коллекции форменной одежды (школьная форма, форма полиции и т. п.); б) коллекции фирменной одежды (для работников Аэрофлота, торговых фирм и т. п.); в) коллекции одежды для представительств и делегаций (например, для национальной команды на Олимпийских играх и т. д.).

При проектировании коллекции необходимо учитывать следующие правила, обеспечивающие ее единство: одно стилевое решение, создание сценария – композиционное построение. Необходимое условие целостности коллекции – наличие композиционного центра, которое является ее кульминацией. Как правило, в коллекции должны присутствовать три композиционных центра:

– начало (первая модель или блок моделей, которые открывают показ);

– кульминация (как правило, в середине показа);

– конец (модель или блок моделей, которые завершают показ).

Следующим этапом проектирования коллекции являются:

1. Построение тонального развития ряда.

2. Построение цветового развития ряда, при этом желательно, чтобы совпадали тональный и колористический композиционный центры.

3. Выявление структурной организации ряда: а) анализ стабильных элементов (силуэт, пропорции, ритм масс); б) анализ мобильных элементов (декор, фактура, конструктивные и декоративно-конструктивные линии, накладные детали).

4. Родственный характер принципов технологического выполнения изделий. Чаще всего коллекция состоит из блоков моделей, объединенных назначением, единством силуэта, цветового решения и т. п.

Традиционно коллекция высокой моды состоит из следующих блоков-«выходов»: верхняя одежда (пальто, плащи, костюмы – в зависимости от сезона), костюмы, платья для города, платья для коктейлей, короткие вечерние платья, длинные вечерние платья, бальные платья, свадебные платья [15], [25].

В современной моде, однако, не существует столь четко определенных ассортиментных групп, как во времена К. Диора. Некоторые дизайнеры вообще отказываются от традиционной блоковой структуры коллекции, демонстрируя отдельные модели, формально ничем не связанные между собой, кроме творческой концепции (особенно это характерно для коллекций представителей деконструктивизма). Но все-таки большинство дизайнеров придерживаются традиционной структуры коллекции:

– верхняя одежда;

– повседневная одежда;

– одежда для отдыха, спорта, туризма и т. п.;

– одежда нарядная, праздничная и вечерняя;

– одежда специального назначения – для торжественных случаев, свадебная.

Уже с первой секунды возникновения идеи запускается творческий процесс. А он – главный мотиватор для развития творческих способностей будущего автора. После осо-

знания структуры и назначения своей проектируемой коллекции можно приступить к рабочим эскизам. С этого момента дизайнер – художник-модельер. Сначала выполняются эскизы в графическом исполнении, а затем, когда нужная тональность будет выбрана, заканчивают их в цвете.

После того как эскизы будут утверждены, они отправляются в лабораторию к художникам-конструкторам. Конструкторы, в свою очередь, создают лекала (выкройки) по определенной размерной сетке и ростовой таблице, а также делают пробную раскладку лекал на плоскости, имитирующей ткань. Как только самая оптимальная раскладка будет найдена, в работу вступают лаборанты-раскройщики. И уже после их рук крой планируемых изделий поступает в бригаду портных, которые собирают и монтируют (шьют) изделия до полной готовности соответственно выработанной технологии на необходимом оборудовании, используя, если нужно, требуемое количество человеко-часов ручного труда.

Если же коллекция отшивается по заказу частного лица или организации, то неизбежно в технологический процесс изготовления изделий включаются промежуточные и финишная примерки. В зависимости от сложности и объема коллекции промежуточных примерок может быть от двух до любого количества раз – по усмотрению руководителя.

После такого длительного и увлекательного процесса и рождается на свет коллекция, соответствующая всем заявленным требованиям, модным тенденциям и новейшим технологиям. Что касается моды, то это очень спорный вопрос, что сегодня модно и кому это нужно. Попробуем обсудить эту тему.

Мода – это господство определенного вкуса в некоей сфере жизни. Как правило, мода непродолжительна и часто меняется, иногда возвращаясь к давно забытому старому.

Мода – это форма проявления культуры, это отражение действительного, проявляющееся в манере поведения, а главным образом в одежде. Она меняется очень часто. Мода задает определенные правила поведения и манеры одеваться, а человек, не соблюдающий эти правила, рискует стать немодным. При этом существуют нормы и требования, которые никогда не выходят из моды, например классический стиль в одежде [35].

Стилем одежды считают определенную концептуальность ансамбля, т. е. костюма в широком смысле слова. Она продиктована следующими признаками или же совокупностью признаков: возрастом, полом, профессией, социальным статусом, принадлежностью к субкультуре, личным вкусом человека, эпохой, национальностью, религиозной принадлежностью, уместностью, функциональностью, образом жизни и индивидуальными особенностями. В рамках одного из стилей иногда различают его разновидности: подстили или микростили.

При создании одежды важно наделить ее не только функциональным, но и эстетическим содержанием – красотой, гармонией, соразмерностью частей целого. Красивый костюм обладает характерной для него композицией, т. е. правильно гармонизированным соотношением всех его элементов, частей и деталей [36], [39], [40].

Композиция костюма – это объединение всех его элементов в одно целое, выражающее определенную идею, мысль, образ. Составными частями костюма являются все его компоненты: форма, материал и его свойства, цвет, конструктивные и декоративные линии.

Дизайн – творческая деятельность, целью которой является создание гармоничной предметной среды, наиболее полно удовлетворяющей материальные и духовные потребности человека. Специалист, работающий в сфере дизайна и обеспечивающий высокие потребительские свойства и эстетические качества изделий и предметов среды, называется дизайнером.

В процессе профессиональной деятельности перед дизайнером одежды стоят многие задачи, связанные с проектированием костюма. Одна из них – понимание костюма как целостной художественной системы с присущей ей образностью, выразительностью, гармоничностью, авторской индивидуальностью. Законы и правила такой системы изучает композиция.

Композиция – это построение художественной формы с позиции объединения всех ее элементов в единое целое. Композиция костюма является организующим началом, соединяющим все части костюма в гармоничное единство, выражающее идею автора в конкретной форме. Композиция костюма всегда связана с его функциональным назначением (костюм для дома, отдыха, работы, спорта и т. д.). Продумывая композицию костюма, дизайнер одежды ищет варианты выражения своей идеи в конкретной художественной форме, осознанно выбирая лучшее из них. Поэтому композицию считают результатом эмоционального, интуитивного, творческого и осознанно-продуманного выбора [17].

Все без исключения составные части художественной формы должны находиться в гармоничном единстве образного, функционального и конструктивного начал. Композиция включает в себя такие понятия, как:

- 1) композиционное формообразование (геометрический вид, масса, силуэт, форма);
- 2) средства композиции (пропорции, ритм);
- 3) закономерности композиции – целостность структуры (композиционный центр, соподчинение);
- 4) предметы гармонизации композиции – контраст, нюанс, тождество, масштаб, симметрия, асимметрия, статика, динамика.

Силуэт – плоскостное однотонное изображение предмета, одежды. Вместе с тем силуэт дает четкое представление об объемности одежды, так как он является проекцией объемной формы одежды на плоскость. Силуэт характеризует форму костюма. Форму костюма нам следует рассматривать как объемно-пространственную характеристику предметов.

Особенно важное значение силуэт приобретает в связи с развитием моды и инновациями, так как для каждого отрезка времени характерны определенные формы и, следовательно, силуэты, а инновации и вовсе диктуют доселе неизвестные конфигурации конструкций одежды. Таким образом, силуэт является средством выражения инноваций в моде, он дает возможность определить характерные изменения моды в костюме за определенный период времени. Силуэт представляет собой рамку, в пределах которой создается одежда.

Для более точной характеристики силуэта его сравнивают с теми или иными геометрическими фигурами: прямоугольными, трапециевидными, овальными, в виде двух треугольников с усеченными вершинами [47], [48], [49].

Резюме. Обобщая результаты проделанной работы на основе большого фактического материала, мы выработали список основных терминов, характерных для специфики создания коллекции одежды, установили их назначение и функции. Это такие термины, как «модели одежды», «авторская коллекция», «дизайнерская коллекция», «дом мод», «от-кутюр», «прет-а-порте», «ансамбли одежды», «стилистика», «художественно-тематический замысел», «ярмарка моды», «индивидуальный гардероб», «единство стилевого решения», «сценарий коллекции», «кульминация коллекции», «колористический композиционный центр», «ритм масс», «анализ мобильных элементов», «блок моделей», «ассортиментные группы», «художник-модельер», «рабочие эскизы», «художник-конструктор», «раскладка лекал», «лаборанты-раскройщики», «промежуточные и фи-

нишная примерки», «новейшие технологии» и т. д. Такой объем информации, основных понятий и значений определено будет способствовать расширению творческих компетенций и знаний будущих педагогов, а также послужит мотивацией к развитию их творческих способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Альтиуллер Г. С.* Творчество как точная наука: теория решения изобретательных задач. – М. : Советское радио, 1979. – 175 с.
2. *Андреева Л. Н.* Конструирование и моделирование одежды : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – 185 с.
3. *Архангельский С. И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М. : Высшая школа, 2006. – 200 с.
4. *Ахияров К. Ш., Правдин Ю. П.* Формирование познавательной активности студентов в процессе обучения. – Уфа : Изд-во БГПИ, 1988. – 163 с.
5. *Белова С. Н.* Формирование у будущих педагогов-дизайнеров исследовательских умений на основе изучения традиционного народного костюма : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Чебоксары, 2015. – 205 с.
6. *Бердникова З. А., Гнатышина Е. А.* Развитие педагогических умений и способностей у будущих педагогов профессионального обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/2495/1/vestnik_34_02.pdf.
7. *Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А.* Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие для вузов / под ред. Н. М. Борытко. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 320 с.
8. *Васильева Т. П., Хрисанова Е. Г.* Теория и практика подготовки дизайнеров костюма к проектной деятельности. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 151 с.
9. *Венгер Л. А., Мухина В. С.* Психология. – М. : Просвещение, 1988. – 336 с.
10. *Вербицкий А. А.* Основания для внедрения компетентного подхода в образование // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 3. – С. 29–34.
11. *Дизайн костюма : учебно-методический комплекс / сост. О. И. Голованева.* – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 26 с.
12. *Дизайн-образование: моделирование, технологии, интеграция : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Б. В. Самсонова.* – Чебоксары, 2014. – 208 с.
13. *Заенчик В. М., Карачев А. А., Шмелев В. Е.* Основы творческо-конструкторской деятельности. Предметная среда и дизайн : учебник для вузов. – М. : Academia, 2006. – 315 с.
14. *Ильина Н. Д.* Конструирование одежды : курс лекций. Ч. 2. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2012. – 88 с.
15. *Казанцева Л. А., Казанцева С. Я., Мазуренко П. Н.* Твоя профессия – юрист. – М. : Академия, 2007. – 256 с.
16. *Карамова К. Х.* Педагогические условия и барьеры творческой самореализации студентов в обучении на художественно-графических факультетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Казань, 2002. – 21 с.
17. *Композиция костюма : учебно-методический комплекс / сост. О. И. Голованева.* – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 34 с.
18. *Конструктивное моделирование женской одежды : учебное пособие / сост. Л. Н. Андреева.* – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2012. – 109 с.
19. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования. – Самара : СамГПИ, 1994. – 165 с.
20. *Куликова Л. Н.* Воспитать себя. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.
21. *Леонтьев Д. А.* Общее представление о мотивации поведения человека // Психология в вузе. – 2004. – № 1. – С. 51–65.
22. *Максимова О. Г., Соловьева З. С.* Педагогические основы подготовки студентов к творческой деятельности в процессе изучения технологии обработки ткани : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2000. – 156 с.
23. *Методика обучения технологии : книга для учителя / под ред. В. Д. Симоненко.* – Брянск : ИГПИ ; Технология, 2002. – 296 с.
24. *Мизикина Л. С.* Развитие творческой активности студентов ХГФ педвузов в процессе изучения и создания костюма на занятиях по декоративно-прикладному искусству : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2002. – 183 с.

25. Мясникова Т. В. Развитие творческого потенциала студентов учреждений среднего профессионального образования в студенческом научном обществе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Чебоксары, 2010. – 190 с.
26. Мясникова Т. В., Емельянова М. В. Развитие творческого потенциала студентов ссузов в студенческом научном обществе. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 163 с.
27. Никитин Г. А. Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики : учебно-методическое пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 91 с.
28. Новожилова Н. В. Использование интернет-технологий в исследовательской деятельности учителей и учащихся // Управление современной школой. Завуч. – 2003. – № 8. – С. 125–128.
29. Один чертеж базовой основы – два костюма // Ателье. – 2013. – № 12. – С. 37–45.
30. Пайгусов А. И. Педагогические технологии : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 123 с.
31. Пайгусов А. И. Технологии профессионального обучения : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 128 с.
32. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебное пособие / Т. И. Бабаева и др. ; под ред. С. А. Смирнова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 1999. – 533 с.
33. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 354 с.
34. Проект: научно-практический семинар по направлению моды «Модные тенденции в проектировании одежды. Мода 2012–2013»: опыт работы технологического факультета ЧГПУ им. И. Я. Яковлева / А. А. Ефимова и др. // Социализация студенческой молодежи: теория и практика : сборник научных трудов. – Чебоксары, 2012. – С. 180–185.
35. Проектирование костюма : учебник для вузов / Л. А. Сафина и др. – М. : Инфра-М, 2016. – 238 с.
36. Рогинский В. М. Азбука педагогического труда : пособие для начинающего преподавателя технического вуза. – М. : Высшая школа, 1990. – 112 с.
37. Салихова А. С. Педагогический потенциал дисциплины «Проектирование костюма» в формировании специальных компетенций у будущих педагогов-дизайнеров [Электронный ресурс] // VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» : сборник научных статей. – Режим доступа : <https://www.scienceforum.ru/2014/>.
38. Сато Ш. Инновационный крой: техники конструирования одежды // Ателье. – 2013. – № 4. – С. 33–39.
39. Саятина Н. Н., Саяпин А. В. Развитие творческой компетентности будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки // Коррекционная педагогика. – 2011. – № 2/3. – С. 30–33.
40. Солдатова А. А. Творческое самовыражение как педагогическое средство подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Улан-Удэ, 2000. – 22 с.
41. Соловьева З. С. Сущность творческой деятельности в процессе изучения технологии обработки ткани // Сборник научных трудов студентов, аспирантов и докторантов. – Вып. 5. – Чебоксары, 1999. – С. 204–207.
42. Соловьева З. С. Творческая деятельность студентов в процессе моделирования одежды // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2005. – № 4(47). – С. 107–113.
43. Сорокоумова Г. В. Развитие творческого потенциала педагога // Гуманизм и духовность в образовании : научные труды I Нижегородской научно-практической конференции. – Н. Новгород, 1999. – С. 119–123.
44. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Флинта, 1998. – 368 с.
45. Степанов Е. Н. Проектная мастерская «Моделирование воспитательной системы класса»: конкурс классных руководителей // Классный руководитель. – 2006. – № 4. – С. 59–62.
46. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И., Столяренко В. Е. Психология и педагогика : учебник для вузов. – 2-е изд., доп. и перераб. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2010. – 636 с.
47. Харченко Л. Н., Асфаров О. В. Технология формирования креативности студентов. – Ставрополь : Изд-во Ставропол. гос. ун-та, 2012. – 222 с.
48. Шершинева Л. П., Дубоносова Е. А., Сунаева С. Г. Конструктивное моделирование одежды в терминах, эскизах и чертежах : учебное пособие. – М. : Форум ; Инфра-М, 2016. – 270 с.
49. Шершинева Л. П., Ларькина Л. В. Конструирование одежды. Теория и практика : учебное пособие. – М. : Форум ; Инфра-М, 2015. – 288 с.

**DESIGNING WOMENSWEAR COLLECTION
IN FORMATION OF CREATIVE ABILITIES AT FUTURE TEACHERS
AT THE FACULTY OF ARTS AND MUSIC EDUCATION**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with the definitions of the basic concepts of the discussed training programme on the project activity of fashion design and their specificity, considers the manufacturing process of making clothes.

Studying the design and creation of womenswear collection and using the proposed lecture part on «Designing womenswear collection in formation of creative abilities at future teachers at the Faculty of Arts and Music Education (FAME)» will contribute to a most constructive and productive retention of the proposed material. The author suggests that you should use this proposed information for the training module programme of «Project activity in fashion design».

The material proposed here reveals the full understanding of the specificity of project activity in fashion design in the wide sense of it.

Keywords: *clothing model, author's collection, haute couture, ready-to-wear clothing ensembles, art-themed idea, unity of style choice, collection climax, coloristic composition center, mass rhythm, fashion designer.*

REFERENCES

1. *Al'tshuller G. S.* Tvorchestvo kak tochnaja nauka: teorija reshenija izobretatel'nyh zadach. – M. : Sovetskoe radio, 1979. – 175 s.
2. *Andreeva L. N.* Konstruirovanie i modelirovanie odezhdy : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2016. – 185 s.
3. *Arhangel'skij S. I.* Lekcii po nauchnoj organizacii uchebnogo processa v vyshej shkole. – M. : Vysshaja shkola, 2006. – 200 s.
4. *Ahijarov K. Sh., Pravdin Ju. P.* Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti studentov v processe obuchenija. – Ufa : Izd-vo BGPI, 1988. – 163 s.
5. *Belova S. N.* Formirovanie u budushhix pedagogov-dizajnerov issledovatel'skix umenij na osnove izuchenija tradicionnogo narodnogo kostjuma : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Cheboksary, 2015. – 205 s.
6. *Berdnikova Z. A., Gnatyshina E. A.* Razvitie pedagogicheskix umenij i sposobnostej u budushhix pedagogov professional'nogo obuchenija [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/2495/1/vestnik_34_02.pdf.
7. *Borytko N. M., Molozhavenko A. V., Solovcova I. A.* Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskix issledovanij : uchebnoe posobie dlja vuzov / pod red. N. M. Borytko. – 2-e izd., ster. – M. : Akademija, 2009. – 320 s.
8. *Vasil'eva T. P., Hrisanova E. G.* Teorija i praktika podgotovki dizajnerov kostjuma k proektnoj dejatel'nosti. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2009. – 151 s.
9. *Venger L. A., Muhina V. S.* Psihologija. – M. : Prosveshhenie, 1988. – 336 s.

© Petrova E. V., 2017

Petrova, Elena Valeryevna – First-Year Master's Degree Student of the programme of training «Educational Technologies in Arts and Crafts and Design», I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: orenlena08@rambler.ru

The article was contributed on June 21, 2016

10. *Verbickij A. A.* Osnovaniya dlja vnedrenija kompetentnostnogo podhoda v obrazovanie // *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment.* – 2009. – № 3. – S. 29–34.
11. *Dizajn kostjuma : uchebno-metodicheskij kompleks / sost. O. I. Golovaneva.* – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2010. – 26 s.
12. *Dizajn-obrazovanie: modelirovanie, tehnologii, integracija : sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii / pod red. B. V. Samsonova.* – Cheboksary, 2014. – 208 s.
13. *Zaenchik V. M., Karachev A. A., Shmelev V. E.* Osnovy tvorchesko-konstruktorskoj dejatel'nosti. Predmetnaja sreda i dizajn : uchebnik dlja vuzov. – M. : Academia, 2006. – 315 s.
14. *Il'ina N. D.* Konstruirovanie odezhdy : kurs lekcij. Ch. 2. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2012. – 88 s.
15. *Kazanceva L. A., Kazanceva S. Ja., Mazurenko P. N.* Tvoja professija – jurist. – M. : Akademiya, 2007. – 256 s.
16. *Karamova K. H.* Pedagogicheskie uslovia i bar'ery tvorcheskoj samorealizacii studentov v obuchenii na hudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetah : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Kazan', 2002. – 21 s.
17. *Kompozicija kostjuma : uchebno-metodicheskij kompleks / sost. O. I. Golovaneva.* – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2011. – 34 s.
18. *Konstruktivnoe modelirovanie zhenskoy odezhdy : uchebnoe posobie / sost. L. N. Andreeva.* – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2012. – 109 s.
19. *Kraevskij V. V.* Metodologija pedagogicheskogo issledovanija. – Samara : SamGPI, 1994. – 165 s.
20. *Kulikova L. N.* Vospitat' sebja. – M. : Prosveshhenie, 1991. – 143 s.
21. *Leont'ev D. A.* Obshee predstavlenie o motivacii povedenija cheloveka // *Psihologija v vuze.* – 2004. – № 1. – S. 51–65.
22. *Maksimova O. G., Solov'eva Z. S.* Pedagogicheskie osnovy podgotovki studentov k tvorcheskoj dejatel'nosti v processe izuchenija tehnologii obrabotki tkani : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2000. – 156 s.
23. *Metodika obuchenija tehnologii : kniga dlja uchitelja / pod red. V. D. Simonenko.* – Brjansk : IGPI ; Tehnologija, 2002. – 296 s.
24. *Mizikina L. S.* Razvitie tvorcheskoj aktivnosti studentov HGF pedvuzov v processe izuchenija i sozdanija kostjuma na zanjatijah po dekorativno-prikladnomu iskusstvu : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 2002. – 183 s.
25. *Mjasnikova T. V.* Razvitie tvorcheskogo potenciala studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovanija v studencheskom nauchnom obshhestve : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Cheboksary, 2010. – 190 s.
26. *Mjasnikova T. V., Emel'janova M. V.* Razvitie tvorcheskogo potenciala studentov ssuzov v studencheskom nauchnom obshhestve. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2010. – 163 s.
27. *Nikitin G. A.* koncepcija formirovanija tehnologicheskoy kultury uchashhejsja molodezhi v kontekste pedagogicheskoy sostavljajushhej jetnojestetiki : uchebno-metodicheskoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2008. – 91 s.
28. *Novozhilova N. V.* Ispolzovanie internet-tehnologij v issledovatel'skoj dejatel'nosti uchitelej i uchashhihsja // *Upravlenie sovremennoj shkoloj. Zavuch.* – 2003. – № 8. – S. 125–128.
29. *Odin chertezh bazovoj osnovy – dva kostjuma // Atel'e.* – 2013. – № 12. – S. 37–45.
30. *Pajgusov A. I.* Pedagogicheskie tehnologii : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2014. – 123 s.
31. *Pajgusov A. I.* Tehnologii professional'nogo obuchenija : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2015. – 128 s.
32. *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii : uchebnoe posobie / T. I. Babaeva i dr. ; pod red. S. A. Smirnova.* – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Akademiya, 1999. – 533 s.
33. *Pidkasistyj P. I., Fridman L. M., Garunov M. G.* Psihologo-didakticheskij spravocnik prepodavatelja vysshej shkoly. – M. : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2003. – 354 s.
34. *Proekt: nauchno-prakticheskij seminar po napravleniju mody «Modnye tendencii v proektirovanii odezhdy. Moda 2012–2013»: opyt raboty tehnologo-jekonomicheskogo fakul'teta ChGPU im. I. Ja. Jakovleva / A. A. Efimova i dr. // Socializacija studencheskoj molodezhi: teorija i praktika : sbornik nauchnyh trudov.* – Cheboksary, 2012. – S. 180–185.
35. *Proektirovanie kostjuma : uchebnik dlja vuzov / L. A. Safina i dr.* – M. : Infra-M, 2016. – 238 s.
36. *Roginskij V. M.* Azbuka pedagogicheskogo truda : posobie dlja nachinajushhego prepodavatelja tehničeskogo vuza. – M. : Vysshaja shkola, 1990. – 112 s.

37. *Salihova A. S.* Pedagogicheskij potencial discipliny «Proektirovanie kostjuma» v formirovanii special'nyh kompetencij u budushhih pedagogov-dizajnerov [Elektronnyj resurs] // VI Mezhdunarodnaja studencheskaja jelektronnaja nauchnaja konferencija «Studencheskij nauchnyj forum» : sbornik nauchnyh statej. – Rezhim dostupa : <https://www.scienceforum.ru/2014/>.
38. *Sato Sh.* Innovacionnyj kraj: tehniki konstruirovaniya odezhdyy // *Atel'e*. – 2013. – № 4. – S. 33–39.
39. *Sajapina N. N., Sajapin A. V.* Razvitie tvorcheskoj kompetentnosti budushhego uchitelja v processe ego professional'noj podgotovki // *Korrekcionnaja pedagogika*. – 2011. – № 2/3. – S. 30–33.
40. *Soldatova A. A.* Tvorcheskoe samovyrazhenie kak pedagogicheskoe sredstvo podgotovki budushhego uchitelja k innovacionnoj dejatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Ulan-Udje, 2000. – 22 s.
41. *Solov'eva Z. S.* Sushhnost' tvorcheskoj dejatel'nosti v processe izuchenija tehnologii obrabotki tkani // *Sbornik nauchnyh trudov studentov, aspirantov i doktorantov*. – Vyp. 5. – Cheboksary, 1999. – S. 204–207.
42. *Solov'eva Z. S.* Tvorcheskaja dejatel'nost' studentov v processe modelirovanija odezhdyy // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2005. – № 4(47). – S. 107–113.
43. *Sorokoumova G. V.* Razvitie tvorcheskogo potenciala pedagoga // *Gumanizm i duhovnost' v obrazovanii : nauchnye trudy I Nizhegorodskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. – N. Novgorod, 1999. – S. 119–123.
44. *Stankin M. I.* Professional'nye sposobnosti pedagoga: akmeologija vospitanija i obuchenija. – M. : Mosk. psihol.-soc. in-t ; Flinta, 1998. – 368 s.
45. *Stepanov E. N.* Proektnaja masterskaja «Modelirovanie vospitatel'noj sistemy klassa»: konkurs klassnyh rukovoditelej // *Klassnyj rukovoditel'*. – 2006. – № 4. – S. 59–62.
46. *Stoljarenko L. D., Samygin S. I., Stoljarenko V. E.* Psihologija i pedagogika : uchebnyj dlja vuzov. – 2-e izd., dop. i pererab. – Rostov-n/D. : Feniks, 2010. – 636 s.
47. *Harchenko L. N., Asfarov O. V.* Tehnologija formirovanija kreativnosti studentov. – Stavropol' : Izd-vo Stavropol. gos. un-ta, 2012. – 222 s.
48. *Shershneva L. P., Dubonosova E. A., Sunaeva S. G.* Konstruktivnoe modelirovanie odezhdyy v terminah, jeskizah i chertezhah : uchebnoe posobie. – M. : Forum ; Infra-M, 2016. – 270 s.
49. *Shershneva L. P., Lar'kina L. V.* Konstruirovaniye odezhdyy. Teorija i praktika : uchebnoe posobie. – M. : Forum ; Infra-M, 2015. – 288 s.

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Эффективность работы школы во многом зависит от уровня профессионального мастерства педагогов. Мониторинг педагогического мастерства является одним из основных направлений методической работы образовательного учреждения. В статье рассмотрены вопросы, позволяющие максимально раскрыть сущность педагогического мониторинга, его разновидности, объекты и субъекты, результаты опыта работы в данной области, требования к содержанию мониторинга, диагностику профессионального мастерства педагога, принципы работы с диагностической информацией и условия успешного педагогического мониторинга.

Ключевые слова: мониторинг, мониторинг в образовании, педагогическое мастерство, диагностика профессионального мастерства педагога, условия успешного педагогического мониторинга.

Актуальность исследуемой проблемы. Осуществление приоритетных национальных проектов в сфере образования ставит перед педагогическим сообществом задачу разработки мониторинговых показателей оценки качества образования. Качество образования определяется совокупностью показателей, одним из которых является мониторинг профессионального мастерства педагога. Данная тема является малоизученной, в связи с этим нами предпринята попытка систематизировать имеющиеся в научной литературе материалы с целью их доработки в теоретическом аспекте.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы, изучен и обобщен опыт работы ведущих методистов институтов повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Результаты исследований и их обсуждение. Мониторинг все увереннее входит в систему управления образовательными учреждениями и образованием в целом. Он позволяет определить возможности педагогических коллективов и каждого учителя. С помощью мониторинга администрация школы может адресно планировать повышение квалификации педагогов, обобщать опыт их работы, создавать условия для удовлетворения запросов по отдельным аспектам и направлениям самообразования, роста профессионального мастерства педагога.

Мониторинг (от англ. monitoring – исследовательский) – сбор, обработка, хранение и распространение информации об изучаемом объекте с целью выявления в нем количе-

© Петрова Т. В., 2017

Петрова Татьяна Вадимовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ms.ptv80@list.ru

Статья поступила в редакцию 25.11.2016

ственных и качественных изменений. Это новый термин в педагогической понятийной системе, осмысление его сущности еще не завершено. Многие определяют мониторинг как наблюдение, диагностику, контроль и даже как метод, инструмент, что является следствием его широкого использования в различных сферах научно-практической деятельности. Существуют следующие разновидности мониторинга: «по области применения – экологический, медицинский, социологический, психологический, педагогический и др.; по целям – информационный, базовый, проблемный, управленческий; по уровню управления – федеральный, региональный, муниципальный, институциональный и др.» [9, с. 44].

Теоретико-методологическими основами для разработки вопросов мониторинга в образовании являются работы В. А. Адольфа, Н. Ф. Ильиной [1], А. Н. Майорова [8], С. Е. Шишова и В. А. Кальней [13]. Вопросы работы администрации школы по повышению профессиональной компетентности учителей подробно рассмотрены в трудах В. П. Ковалева [4], [5], [6].

Мониторинг в образовании рассматривается как средство совершенствования системы информационного обеспечения управления образованием, повышения качества управленческих решений на основе анализа, оценки полученной информации, корректировки деятельности или процесса. Применение мониторинга в системе образования позволяет решать проблему ее информационного обслуживания, обеспечения объективности, надежности получаемых данных и тем самым своевременности и адекватности реагирования на возникающие педагогические и управленческие ситуации. Характерными особенностями мониторинга, отличающими его от близких ему понятий, являются длительность, непрерывность, динамичность, многократность замеров на основе адекватных диагностических средств, полифункциональность, полипроцессуальность и др. [9, с. 44].

Мониторинг в образовании – это система отбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития [8, с. 344].

Мониторинг в образовании – постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям [7, с. 86].

Объектами педагогического мониторинга являются учебно-воспитательный процесс, обучение, воспитание, индивидуально-личностное развитие ученика и учителя, формирование педагогического или ученического коллектива и т. п. Субъектами педагогического мониторинга могут выступать как отдельные лица (администраторы, учителя, отдельные ученики, родители), так и функциональные службы образовательных учреждений или органов управления образованием. В зависимости от характера наблюдаемого педагогического объекта предметом педагогического мониторинга могут быть качество образования, организация образовательного процесса, технологии и средства обучения и воспитания, детская одаренность, поведение обучающихся, их здоровье и т. д. [9, с. 45].

Остановим свое внимание на рассмотрении опыта работы институтов повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Так, в ГОУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» разработана модель профессионального становления педагога, занимающегося инновационной деятельностью, критерии и показатели мониторинга процесса профессионального становления педагога. Проведенные в институте мониторинговые исследования показывают эффективность проводимой работы,

проявляющуюся в конечном счете в успешности профессиональной деятельности, постоянном росте профессионального уровня, активности по отношению к педагогической действительности, повышении профессиональной компетентности преподавателей [3]. А в ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» разработана учебная программа «Педагогический мониторинг в образовательном учреждении», целью которой стало формирование умения руководящих и педагогических работников осваивать этот аспект деятельности. Структура разработанного модуля включает четыре основных блока: теоретические основы, мониторинг качества внутришкольного управления, качества образования и профессиональной компетентности педагогов. Определены критерии и показатели профессиональной компетентности учителя, качества образования, познавательного интереса учащихся. Разработчики программы «Педагогический мониторинг профессиональной компетентности педагогов» отмечают повышение качества методической работы школ г. Кузбасса, которая ведется строго на диагностической основе и помогает каждому учителю преодолевать профессиональные затруднения [2].

Мы считаем, что информация, которую должна предоставлять пользователю система мониторинга, обязана отвечать следующим требованиям: системность, доступность, объективность, валидность, оперативность и обеспеченность информацией.

В практике общеобразовательной школы можно выделить следующие основные виды мониторинга: качества внутришкольного управления, учебных достижений учащихся и профессионального мастерства учителя.

Остановим свое внимание на мониторинге профессионального мастерства педагога, которое является обязательным в становлении каждого учителя.

Педагогическое мастерство проявляется в овладении результативными способами обучения учащихся; способности воспитывать у них положительные качества личности; уважении к своей профессии, специальности; умении учить преодолевать трудности на пути к достижению цели; ответственности за результаты своей педагогической деятельности, поэтому главным его признаком является умение научить учеников тому, что знает и умеет сам педагог. Педагогическое мастерство – совершенное владение педагогом психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, сочетающееся с педагогическим профессионализмом; владение педагогическими технологиями и методами, средствами и приемами, педагогической техникой их реализации [10, с. 13].

Немаловажно уделять внимание развитию педагогического мастерства у студентов педагогических вузов. Нам представляется интересной статья К. Е. Романовой и А. С. Кашицына, в которой разработаны педагогические условия формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей. Они считают, что их целесообразно разделить на три группы: внешние условия, создающие развивающую творческую среду, обеспечивающую этот процесс; внутренние, определяемые собственным потенциалом студента; материальные, создающие комфортные условия учебной деятельности через организацию предметной среды [12].

Осуществление мониторинга педагогического мастерства в основном осуществляется в двух направлениях. Во-первых, с точки зрения показателей учебной деятельности учащихся, насколько фактический уровень знаний школьников соответствует требованиям образовательных программ, причем замеры должны осуществляться в течение всего учебного года. Данный мониторинг определяет уровень профессионализма учителя, его компетентность в преподаваемом предмете. Во-вторых, с точки зрения общепедагогиче-

ских качеств личности, профессиональных и индивидуальных психологических качеств. В данном случае можно использовать следующие диагностические методы: определение ценностных ориентаций личности, изучение уровня умственного развития, способности к саморазвитию и самообразованию, профессиональной компетентности, оценка трудолюбия, работоспособности, духовно-нравственного развития педагога и др.

Диагностика профессионального мастерства педагога начинается с мониторинга знаний учеников. В ходе учебно-воспитательной работы преподавателя поступает диагностическая информация о деятельности учащихся в виде результатов контрольных работ, тестирования в их динамике. Диагностические сведения в данном случае направлены на развитие у педагога беспристрастного отношения к знаниям, умениям и навыкам ученика, их объективного оценивания и на формирование у него стимула к дальнейшему развитию.

Диагностической информацией для администрации школы являются:

1. Сравнительный анализ данных прогрессирования классов в ходе учебного процесса.
2. Сравнительный анализ данных прошлого года обучения с текущими по определенным показателям.
3. Графики успеваемости школьников и их сравнительный анализ с предыдущим годом обучения.
4. Результаты контрольных работ и тестирования учащихся в динамике.

Обработка вышеперечисленных данных, методическая работа по экспликации полученных результатов ставят педагога в положение, когда повышение профессионального мастерства становится обязательным. Это обеспечивает творческо-поисковый режим деятельности школы: вариативность, необходимость роста профессионального мастерства педагогического коллектива развивают способность учителя к саморазвитию и самопознанию, а также способствуют определению необходимых условий для развития познавательных, конструктивных, коммуникативных, информационных, организаторских, педагогических умений преподавателя.

Принципами диагностической информации являются достоверность, убедительность, доступность, анализ с разных позиций – директора, заместителя директора, методиста.

Распоряжаться информацией и превращать ее в деятельный инструмент управления возможно только на основе личностных характеристик субъектов учебной деятельности и их возможностей.

Введение мониторинговой работы может создать ряд проблем, таких как когнитивный барьер и внутренние противоречия учителей, что потребует от администрации школы составления плана индивидуальной работы с такими учителями. Следует опасаться неправильного использования данных мониторинга, т. к. это может служить ключом межличностного конфликта между педагогом и руководством образовательного учреждения.

Предметом совершенствования учителя становятся, во-первых, с профессиональной стороны – умение активизировать учащихся, владение современными методами, формами, средствами обучения и воспитания, высокий уровень педагогической техники, педагогическое взаимодействие, стимулирование учащихся самостоятельно мыслить, умение побуждать, а не принуждать, дифференцированный подход в обучении, постоянное совершенствование собственного педагогического опыта, педагогических знаний,

умений и навыков, педагогического мастерства и т. д.; во-вторых, с личностной стороны – поведение учителя на уроке, его отношение к ученикам, его личные качества и их проявления. Для многих педагогов факт признания своих ошибок и пробелов, осознания недостаточной профессиональной компетентности оказывается серьезным препятствием в дальнейшем осуществлении своей педагогической деятельности и осознании себя профессионалом [11].

Основные условия успешного педагогического мониторинга заключаются в следующем:

- целенаправленный, системный характер мониторинговых мероприятий;
- наличие нормативно-правовой и методической базы образовательного учреждения;
- взаимодействие структурных элементов мониторинговой и методической служб и их направленность на конечный результат;
- эргономичность мониторинговых мероприятий за счет четкого распределения должностных обязанностей;
- ресурсное обеспечение;
- диагностическая основа осуществления мониторинга;
- поиск и применение инновационных форм деятельности;
- коррекционная деятельность администрации школы и педагогов;
- система мотивации и поощрения педагогов;
- эффективное управление администрацией школы.

Методическая работа в школе должна строиться на основе результатов мониторинга. Она включает освоение рациональных методов обучения и воспитания учащихся, повышение уровня общедидактической и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы, обмен опытом между членами педагогического коллектива, обмен передовым педагогическим опытом. Для этих целей издаются методические материалы, проводятся лекции и консультации для учителей по вопросам методики учебно-воспитательной работы, организуются методические объединения учителей.

Методическое объединение является структурным подразделением школы, способствующим совершенствованию обеспечения образовательных программ, росту профессионального мастерства педагогов. В целях систематизации опыта, накапливаемого педагогами, определения направления профессионального развития в школе мы предлагаем использовать метод портфолио. Это способ фиксации и накопления материалов, демонстрирующих уровень профессионализма, подготовленности учителя, его активности в учебно-воспитательной работе и умение решать задачи в своей профессиональной деятельности.

Выбор основных вопросов и объектов мониторинга профессионального мастерства педагогов взаимосвязан с анализом текущей и промежуточной успеваемости школьников, выполнением учебных программ и организацией образовательного процесса, качеством подготовки и проведения уроков, внеклассных мероприятий, что входит в рейтинговую оценку профессиональной компетентности педагогов. Результаты мониторинга следует отражать в информационных справках, рассматривать на заседаниях методических объединений, в ходе индивидуальных собеседований с педагогами, на совещаниях, педагогических советах. В конце учебного года каждому учителю необходимо сформулировать методические рекомендации, над которыми он должен работать в текущем году. Например:

- курсовая переподготовка по новым федеральным государственным образовательным стандартам;
- изучение вопросов по формированию учебных универсальных действий учащихся;
- развитие познавательного интереса у учащихся к учению, их мышления и памяти, выработка умений и навыков учебного труда, положительной мотивации к учебному труду;
- умение приучать, стимулировать учащихся активно, самостоятельно мыслить – анализировать, сравнивать, находить главное, доказывать, делать собственные выводы, применять полученные знания в новых условиях на каждом этапе учебного процесса;
- умение создавать ситуации успеха на всех этапах учебного процесса с целью повышения мотивации у учащихся;
- умение объективно анализировать и оценивать свою деятельность и деятельность учеников;
- способность оперативно осуществлять перестройку своей деятельности по ходу занятия, развивать педагогическую импровизацию;
- изучение новых образовательных технологий и т. д.

В качестве экспертов к участию в мониторинге привлекаются опытные квалифицированные педагоги и руководители методических объединений. Особое внимание в ходе мониторинга заслуживают сравнительный анализ педагогической деятельности, личностный рост педагога. Созданная в коллективе система поощрений стимулирует педагогическую деятельность и положительно влияет на учебно-воспитательный процесс. Электронное обслуживание мониторинга позволяет упорядочить, ускорить и обеспечить компактность обработки и хранения информации, презентационность всех материалов.

Одним из показателей эффективности мониторинга педагогического мастерства является стремление педагога к непрерывному профессиональному самообразованию, саморазвитию и самопознанию.

Резюме. Мониторинг педагогического мастерства педагога в современной школе – явление актуальное, он позволяет добиваться высоких результатов в педагогической деятельности, оперативно реагировать на федеральные нововведения и быть в числе лучших по оказанию образовательных услуг. Владение теоретическими знаниями, рассматриваемыми в данной статье, позволит эффективно отслеживать и развивать динамику формирования педагогического мастерства педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. – Красноярск : Поликом, 2007. – 204 с.
2. Вертохвостова Г. А. Мониторинг как средство повышения профессиональной компетентности педагогов // Народное образование. – 2007. – № 7. – С. 121–126.
3. Ильина Н. Ф. Мониторинг процесса профессионального становления педагога, занимающегося инновационной деятельностью // Мониторинг образовательного пространства. – 2009. – № 2. – С. 3–7.
4. Ковалев В. П., Латыпова И. А., Иванов М. Б. Деятельность директора сельской общеобразовательной школы по повышению профессиональной компетентности учителей. – Казань : Изд-во ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма», 2011. – 152 с.
5. Ковалев В. П., Леснов А. А., Корочкова Н. Н. Работа администрации общеобразовательной школы по повышению профессиональной компетентности и формированию управленческой готовности учителя начальных классов в условиях введения ФГОС НОО [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/123-17372>.

6. Ковалев В. П., Хайдарова Н. М. Работа администрации с учителями как фактор обеспечения эффективности учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 3. – С. 40–47.

7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М. : Академия, 2003. – 176 с.

8. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.

9. Педагогический словарь : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

10. Петрова Т. В. Сущность педагогического мастерства и ее слагаемые // Учитель года – 2016 : сборник статей Международного научно-практического конкурса / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза, 2016. – С. 6–13.

11. Попова Г. П., Размерова Г. А., Ремчукова И. Б. Мониторинг качества учебного процесса: принципы, анализ, планирование. – 2-е изд. – Волгоград : Учитель, 2011. – 124 с.

12. Романова К. Е., Кашицын А. С. Условия формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3(79). – С. 136–142.

13. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

UDC [37.011.31–051:159.924.24]:37.012.85

T. V. Petrova

MONITORING OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE TEACHER

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The effectiveness of the school depends on the level of pedagogical skills of teachers. Monitoring of pedagogical skills of teachers is one of the main aspects in the methodical work of educational institutions. The article considers the issues that contribute to revealing the essence of pedagogical monitoring, the kinds of monitoring, the objects and subjects, the results of the experiments in this area, the monitoring information requirements, diagnosis of professional skills of the teacher, the principles of diagnostic information and conditions of successful pedagogical monitoring.

Keywords: *monitoring, monitoring in education, pedagogical skills, diagnosis of professional skills of the teacher, pedagogical conditions for successful monitoring.*

REFERENCES

1. Adol'f V. A., Il'ina N. F. Innovacionnaja dejatel'nost' pedagoga v processe ego professional'nogo stanovlenija. – Krasnojarsk : Polikom, 2007. – 204 s.

2. Vertohvostova G. A. Monitoring kak sredstvo povyshenija professional'noj kompetentnosti pedagogov // Narodnoe obrazovanie. – 2007. – № 7. – S. 121–126.

© Petrova T. V., 2017

Petrova, Tatyana Vadimovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: ms.ptv80@list.ru

The article was contributed on November 25, 2016

3. *Il'ina N. F.* Monitoring processa professional'nogo stanovlenija pedagoga, zanimajushhegosja innovacionnoj dejatel'nost'ju // Monitoring obrazovatel'nogo prostranstva. – 2009. – № 2. – S. 3–7.
4. *Kovalev V. P., Latypova I. A., Ivanov M. B.* Dejatel'nost' direktora sel'skoj obshheobrazovatel'noj shkoly po povysheniju professional'noj kompetentnosti uchitelej. – Kazan' : Izd-vo FGBOU VPO «Povolzhskaja gosudarstvennaja akademija fizicheskoj kul'tury, sporta i turizma», 2011. – 152 s.
5. *Kovalev V. P., Lesnov A. A., Korochkova N. N.* Rabota administracii obshheobrazovatel'noj shkoly po povysheniju professional'noj kompetentnosti i formirovaniju upravlencheskoj gotovnosti uchitelja nachal'nyh klassov v uslovijah vvedenija FGOS NOO [Jelektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. – 2015. – № 3. – Rezhim dostupa : <http://www.science-education.ru/123-17372>.
6. *Kovalev V. P., Hajdarova N. M.* Rabota administracii s uchiteljami kak faktor obespečenija jeffektivnosti uchebno-vospitatel'nogo processa v obshheobrazovatel'noj shkole // *Obrazovanie i samorazvitie*. – 2010. – № 3. – S. 40–47.
7. *Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Ju.* *Pedagogičeskij slovar'*. Dlja studentov vysshih i srednih pedagogičeskikh uchebnyh zavedenij. – M. : Akademija, 2003. – 176 s.
8. *Majorov A. N.* *Monitoring v obrazovanii*. – Izd. 3-e, ispr. i dop. – M. : Intellekt-Centr, 2005. – 424 s.
9. *Pedagogičeskij slovar'* : uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij / pod red. V. I. Zagvjazinskogo, A. F. Zakirovoj. – M. : Akademija, 2008. – 352 s.
10. *Petrova T. V.* Sushhnost' pedagogičeskogo masterstva i ee slagaemye // *Uchitel' goda – 2016* : sbornik statej Mezhdunarodnogo nauchno-praktičeskogo konkursa / pod obshh. red. G. Ju. Guljaeva. – Penza, 2016. – S. 6–13.
11. *Popova G. P., Razmerova G. A., Remchukova I. B.* *Monitoring kachestva uchebnogo processa: principy, analiz, planirovanie*. – 2-e izd. – Volgograd : Uchitel', 2011. – 124 s.
12. *Romanova K. E., Kashicyn A. S.* Uslovija formirovanija i razvitija pedagogičeskogo masterstva budushhij uchitelej // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2013. – № 3(79). – S. 136–142.
13. *Shishov S. E., Kal'nej V. A.* *Shkola: monitoring kachestva obrazovanija*. – M. : Pedagogičeskoe obshhestvo Rossii, 2000. – 320 s.

ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ В КУРСЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации домашнего чтения в курсе испанского языка как второго иностранного. Считается, что положительный опыт домашнего чтения на родном, а также на первом иностранном языке воспроизводится в новых условиях при овладении вторым иностранным языком. Это облегчает работу преподавателя и оптимизирует учебно-познавательную деятельность студента. На основе анализа современной практики проведения занятий по контролю домашнего чтения художественных произведений разработан комплекс упражнений, помогающих студентам не только понимать содержание, но и интерпретировать прочитанное.

Ключевые слова: *испанский язык, домашнее чтение, прозаическое художественное произведение, первый иностранный язык, второй иностранный язык, интерференция, перенос.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одна из целей обучения иностранному языку (ИЯ) – формирование межкультурной компетенции как достояния языковой личности. Она предполагает, в частности, изучение культуры стран осваиваемого языка, которая обычно «выступает как совокупность исторических событий, духовных достижений, произведений искусства» [1, с. 22]. Литературные произведения (чаще прозаические и реже поэтические) иногда являются речевым материалом учебника испанского языка [2], но чаще изучаются в рамках домашнего чтения.

Целями занятий по домашнему чтению являются, по мнению В. Д. Аракина [6], закрепление и активизация изученного материала, обогащение лексического запаса, развитие умений устной речи, знакомство с лучшими произведениями художественной литературы на иностранных языках. С такой формулировкой целей не вполне согласен Б. А. Лапидус. Он считает, что вследствие приоритетного внимания к развитию устной речи на основе прочитанных материалов и к пополнению словаря, используемого в говорении, большая часть работы над домашним чтением посвящена пересказу и обсуждению прочитанного. Он полагает, что «основной задачей домашнего чтения в курсе второго иностранного языка является обучение чтению» [5, с. 146]. Оно должно совершенствовать умения чтения, пополнять рецептивный лексический словарь. Мы разделяем мнение о том, что обучение чтению является первоочередной задачей домашнего чтения, с учетом того что второму иностранному языку (ИЯ2) студенты языкового вуза обучаются всего

© Поманисочка Э. В., 2017

Поманисочка Эльвира Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lenya15@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 28.12.2016

четыре года. Одновременно трудно оспорить мнение о том, что художественные тексты создают широкие возможности для рассуждения, высказывания своего мнения, развития умений рассказа и описания.

Задачей преподавателя испанского языка как ИЯ2 является использование в организации домашнего чтения на этом языке положительного опыта студентов в работе с художественным произведением, полученного в условиях школы, а также в курсе ИЯ1.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили литературные произведения на испанском языке, которые используются на 2–3 курсах переводческого отделения факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» для домашнего чтения. В исследовании были использованы такие методы, как изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы, анализ и обобщение передового педагогического опыта, анкетирование, наблюдение и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Вопросы организации домашнего чтения получили широкое освещение в методической литературе – в работах В. Д. Аракина, О. Г. Полякова, Н. А. Селивановой, Н. А. Бычковой, И. А. Бердниковой и др. Б. А. Липидус подробно рассмотрел вопросы организации домашнего чтения на языковом факультете в педагогическом вузе [5].

Изучение ИЯ2 на языковых факультетах педагогических вузов в настоящее время начинается на втором курсе. Учебные планы будущих учителей и переводчиков неодинаковы по количеству часов, отводимых на занятия по практическому курсу ИЯ2. Тем не менее без знакомства с произведениями художественной литературы стран изучаемых языков не может состояться в профессии ни учитель иностранного языка, ни переводчик. Анкетирование студентов факультета иностранных языков, изучающих испанский язык как второй иностранный, показало, что 72 % предпочитают читать в рамках домашнего чтения художественные произведения, 16 % – информацию страноведческой тематики и 12 % – материалы прессы. В курсе ИЯ2, по нашему мнению, целесообразно начинать домашнее чтение во втором семестре, используя при этом адаптированную литературу.

В нашей стране художественные произведения на испанском языке издаются как в оригинале, так и в адаптированных версиях, которые классифицированы по уровням в зависимости от объема лексики, которой овладели изучающие язык: уровень А – на базе словаря в 600 лексических единиц, В – 1200 л. ед., С – 2000 л. ед., D – 2500 л. ед. Использование аутентичных материалов необходимо для формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке, что отмечается многими авторами, в частности Е. С. Семеновской и Е. Н. Васильевой [7]. Также доступны специальные пособия по домашнему чтению [3].

Многие книги для чтения не содержат ни пояснений, ни комментариев. Наряду с этим имеются пособия, в которых художественные тексты сопровождаются пояснениями неизвестной лексики, комментариями страноведческого и лингвострановедческого плана, краткой биографией автора. Например, в повести *Amnesia* [11] значение незнакомого слова или фразы приводится на полях в той же строчке с использованием знакомой лексики: *¿Qué más da? – ¿Qué importa?*

Пояснения значения слова, словосочетания, фразеологизма, разговорного штампа могут быть на уровне фразы или предложения: *jarrón – vaso para poner flores; conocer de vista – conocer a una persona sin hablar con ella, solamente su aspecto; ¡Vaya por Dios! – expresión popular de lástima o pena por una cosa negativa.*

Иногда пояснения касаются способов словообразования, например объясняются значения приставок и суффиксов: *ex-estudiante – antiguo estudiante, pero no actualmente. El prefijo ex- indica una actividad que ya no se ejerce o practica.*

Типичными для сборников художественных текстов, изданных в нашей стране, являются списки незнакомых слов с переводом на русский язык на младшем этапе, на старшем – с пояснениями или дефинициями на испанском языке. Детальные комментарии страноведческого и культурологического планов приводятся, например, в «Книге для чтения на испанском языке», причем на двух языках: на испанском и русском. Так, в комментариях к повести *Los Reyes Magos* [4] мы можем прочитать: «*En España, la noche del 5 al 6 de enero es la noche de Reyes. Los niños escriben una carta a los Reyes Magos pidiéndoles todo lo que quieren. La noche del día 5 ponen los zapatos cerca del balcón y, cuando se despiertan el día 6, encuentran sus regalos.*». ‘В Испании в ночь с 5 на 6 января отмечается праздник Волхвов. Дети пишут волхвам письма и просят у них подарки. Ночью 5 января около балкона выставляют обувь, и когда дети просыпаются утром 6 января, находят в ней подарки’.

Говоря о методических аспектах работы с художественными текстами, используемыми для домашнего чтения, следует отметить, что, по мнению современных методистов, формирование языкового опыта при овладении ИЯ2 обычно связывается с отрицательным и положительным влиянием ИЯ1. В целом возможность опереться на сформированный ранее опыт в изучении ИЯ1 может в значительной степени интенсифицировать деятельность обучающегося по овладению ИЯ2. Как известно, на начальном этапе обучения лексике интерференция с ИЯ1 значительна. На более продвинутом этапе лексическая интерференция уменьшается. Ошибки в употреблении лексики показывают ту переходную стадию, на которой находится компетенция обучающегося.

Чем больше похожи явления формально и различны функционально или семантически, тем длительнее интерференция. Для осуществления осознанного положительного переноса и оптимизации обучения лексике в освоении европейских языков опора на ИЯ1 возможна и даже желательна (сравните, например, слова английского и испанского языков *suburb – suburbio, splendid – espléndido, use – usar*).

При обучении грамматике ИЯ2 студенты в состоянии осуществлять очень быстро несколько ментальных операций, делая выводы как о форме, так и о значении грамматического явления. Сравнение на уровне грамматики русского языка, английского как ИЯ1 и испанского как ИЯ2 показывает, что «грамматические категории в трех контактирующих языках могут иметь различную степень сходства: полную, частичную, либо абсолютное отсутствие схожести грамматических категорий» [8, с. 44], [9]. Кроме того, многие явления синтаксиса европейских языков достаточно похожи или являются универсалиями: типы предложений, члены предложения и пр. Однако для значительного количества синтаксических явлений, например порядка слов в предложении, определенные пояснения сохраняют свою значимость.

С учетом этих исходных положений, относящихся к усвоению лексики и грамматики ИЯ2, при подготовке и проведении занятий по домашнему чтению рациональным является использование приводимых в пособиях по домашнему чтению упражнений языкового характера на уровне лексики и грамматики, предлагаемых сегодня отечественными и зарубежными методистами.

Например, лексические упражнения к повести «Vacaciones al sol» [4] включают упражнения на поиск эквивалентов слов и словосочетаний в испанском языке, завершение предложений, заполнение пропусков:

- Busca en el texto palabras y frases equivalentes en español: налоговая проверка _____.
- ¿Puedes terminar estas frases? La agencia está en...
- ¿Puedes reconstruir la historia de Nilsson? Nilsson es un señor _____, sueco, que va a jubilarse_____.

Ряд лексических и лексико-грамматических упражнений включены в сборник «Испанский язык. Домашнее чтение» [3]. Это упражнения на поиск синонимов и антонимов (*cambia las palabras en cursiva por antónimos / busca los sinónimos de las palabras en la otra columna*), пояснение значения слова на испанском языке (*explica las palabras en español / relaciona las definiciones con las palabras dadas*), перевод предложений с использованием лексических единиц текста (*traduce usando las palabras del texto*), разгадывание слов по буквам и их перевод (*adivina qué palabras están escritas aquí y tradúcelas*).

Грамматические упражнения к художественным текстам для домашнего чтения не часто включаются в специальные сборники. Тем более ценными являются те, в которых выделены предложения, представляющие интерес с точки зрения грамматики (*haz caso de las frases siguientes del texto*) [3]. Они анализируются в плане структуры и случаев употребления грамматического явления, затем приводятся упражнения по их усвоению. Часто комплексы грамматических упражнений включают перефразирование (*transforma las frases dadas en las con el Futuro Simple*) и перевод с использованием грамматического явления (*traduce las frases del texto haciendo caso del empleo del Potencial Simple / traduce usando la construcción*). Приведенные виды заданий показывают, что на лексическом и грамматическом уровнях преобладают языковые упражнения.

Вышеупомянутое явление переноса может относиться не только к лексике и грамматике, но и к опыту в области учебно-познавательной деятельности по овладению ИЯ2. Поскольку студенты в курсе ИЯ1 уже с первого года обучения занимаются домашним чтением, усвоенные знания в области смыслового анализа произведения, навыки и умения работы с художественным текстом, которые были сформированы не только в вузе, но и первоначально на уроках русской литературы в школе, воспроизводятся в новых условиях. Это подтверждают и результаты анкетирования студентов, так как все из них утвердительно отвечают на вопрос о положительном влиянии опыта чтения художественных произведений на русском и английском языках, который способствует пониманию, осмыслению и последующему анализу текста на испанском языке. Все это усиливает субъектность студента в процессе работы над произведениями для домашнего чтения.

Контроль понимания содержания осуществляется в основном в вопросно-ответной форме (*contesta a las preguntas*). В дополнение к вопросам используются задания на:

- отнесение утверждения к правильному или ложному: ¿Puedes contestar si es verdad o mentira? / Di si es verdad o no las frases siguientes;
- исправление неправильного утверждения: Corrige las informaciones que no son correctas;
- выбор утверждений, соответствующих содержанию текста: ¿Cuáles de estas cosas forman parte del plan de Lola?
- поиск в тексте необходимой информации – Señala en el texto dónde has encontrado estas informaciones: Gutiérrez es el hombre que quería matar a Lola.

Позднее начинает использоваться пересказ, для подготовки к которому студентам предлагается:

- заполнить пропуски в готовом пересказе или закончить предложения пересказа (completa el relato);
- составить план (escribe un plan de toda la historia);
- пересказать текст, используя ключевые слова (relata el capítulo usando las palabras y expresiones siguientes).

В дополнение используются задания на расположение абзацев в правильной последовательности, расширение, смысловое свертывание:

- ¿Puedes organizar por orden el resumen de estos capítulos? / Pon las frases en orden y relata el texto;
- En este resumen de los capítulos faltan algunas piezas importantes. Complétalo.

Помимо пересказа пособия по домашнему чтению включают следующие задания: воспроизвести диалоги персонажей (dramatiza el diálogo entre...), пересказать сюжет от лица героев (cuenta la historia desde punto de vista de...) и т. д. Обзор приведенных упражнений показывает, что они носят в основном фронтальный характер. Как известно, сегодня на занятиях по иностранному языку рекомендуется отдавать предпочтение работе обучающихся в паре, тройке, небольшой группе, что можно и следует в большей мере использовать и на занятиях по домашнему чтению.

Ряд эффективных упражнений, предлагаемых сегодня в обучении чтению на иностранном языке, нашли отражение в книгах по домашнему чтению. Так, упражнения к повести «La memoria de los seres perdidos» [10] включают:

- утверждения, предваряющие вопрос, и сам вопрос, предполагающий аргументированный ответ на основе осмысления содержания: Estela visita a su abuela y puede ver una carta. A pesar de la carta, ¿Por qué sigue teniendo dudas sobre su origen?

- составление возможного диалога между героями, которые никогда по сюжету не встретятся, и затем дать свой комментарий: ¿Qué piensas sobre los padres adoptivos de Estela? La madre cerró los ojos a la realidad y el padre dice que sólo cumplía órdenes. Escribe un diálogo entre ellos dos y Ana Cecilia Mariani. Los padres adoptivos defienden lo que hicieron, y Ana Cecilia dice que ellos formaron parte de la dictadura y que entre todos mataron a su hermana. Explica, a través del diálogo, qué es lo que tú piensas;

- задание написать о том, как живет герой произведения сегодня, спустя определенное время после описанных событий:

¿Cómo vive ahora Estela?

Jordi Sierra i Fabra escribió esta novela en el año 1988. Desde entonces han pasado bastantes años. ¿Cómo crees que vive ahora Estela: se ha casado con Miguel, ha perdonado a su padre? Escribe un texto sobre su posible vida desde entonces.

Приведенные в пособиях по домашнему чтению упражнения мы предлагаем дополнять рядом других, которые эффективны при обучении чтению художественных текстов и могут быть использованы на занятиях, посвященных домашнему чтению, и выполнены в паре или группе:

1. На прогнозирование содержания:

- прочтите название рассказа и выскажите предположения о его содержании;
- прочтите название рассказа и первые абзацы и выскажите предположения о его содержании;

– прочтите название рассказа и ключевые слова и выскажите предположения о его содержании.

2. Лексико-грамматические:

– если в тексте встречается слово, важное для понимания текста, выпишите это слово и попытайтесь догадаться о его значении; пользуйтесь словарем, если не можете догадаться о значении слова самостоятельно;

– выберите правильное значение приведенных выражений из текста из нескольких предлагаемых вариантов;

– выпишите предложения с известными грамматическими структурами, назовите ситуации, в которых они употреблены.

3. На контроль понимания содержания:

– задайте свои вопросы по содержанию прочитанного рассказа;

– объясните следующие предложения из рассказа;

– изложите события в рассказе с точки зрения одного из героев;

– опишите окружающую героев обстановку.

4. На обсуждение прочитанного:

– найдите доказательства следующих утверждений;

– найдите предложения, которые характеризуют главных героев;

– изложите мотивы поведения героев;

– сравните двух главных героев рассказа;

– дайте подтвержденную фактами из текста характеристику героев рассказа;

– прокомментируйте высказывания автора;

– определите отношение автора к своим героям, обоснуйте свои выводы;

– сформулируйте свое отношение к героям и событиям;

– сформулируйте тему рассказа, затронутые проблемы, замысел автора;

– скажите, как бы вы себя повели в ситуациях, в которых оказались герои рассказа;

– выскажите предположения о том, как дальше будут развиваться события.

Резюме. Понимание художественных произведений в процессе домашнего чтения на втором иностранном языке облегчается и достигается быстрее, если используется имеющийся положительный опыт его организации на родном и первом иностранном языках.

Чтение произведений художественной литературы на втором иностранном языке в рамках домашнего чтения должно постепенно подводить обучающихся к умению читать оригинальную литературу, когда студент понимает эксплицитно и имплицитно заложенную информацию, соотносит содержание произведения со своим личным опытом, умеет аргументированно изложить свое понимание проблем, затронутых в художественном произведении.

Главной целью рассуждения при обсуждении художественного произведения является обоснование действий и поступков героев, выявление их причинно-следственных связей, принятие позиции автора или ее аргументированное неприятие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борзова Е. В. О приоритетной стратегии в иноязычном образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 21–27.

2. Горохова М. Г., Царева Н. И. Учебник испанского языка для II курса гуманитарных факультетов. – 2–3 изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 2001. – 231 с.

3. Дышлева И. А. Испанский язык. Lecturas fáciles. – СПб. : Союз, 2004. – 288 с.
4. Книга для чтения на испанском языке : учебное пособие для студентов I–II курсов. – М. : Изд-во МГЛУ, 2003. – 119 с.
5. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности : учебное пособие. – М. : Высшая школа, 1980. – 173 с.
6. Методика работы над практическим курсом английского языка : методическое пособие / под ред. В. Д. Аракина. – М. : Высшая школа, 1984. – 263 с.
7. Семенова Е. С., Васильева Е. Н. Национально-региональный компонент как средство формирования социокультурной компетенции школьников на уроках английского языка // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 3(91). – С. 147–153.
8. Хомович Н. В. Обучение грамматическим явлениям испанского языка студентов-лингвистов в условиях дидактической триглоссии // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 2. – С. 42–48.
9. Щетилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М. : Владос, 2005. – 245 с.
10. Jordi Sierra i Fabra. La memoria de los seres perdidos : novela juvenil. C. ASCHEHOUG / ALINEA, 2006. – 99 p.
11. José Luis Ocasar Ariza. Amnesia : lecturas de español con explotación didáctica. Nivel Elemental. – 2006. – № 1. – 42 p.

UDC 378.016:811.134.2'243

E. V. Pomanisochka

HOME READING IN THE COURSE OF SPANISH AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to organizing the process of home reading in Spanish as the second foreign language. It is believed that the positive experience in home reading in the native and the first foreign languages is reproduced in new conditions while mastering the second foreign language. It facilitates teachers' work and optimizes students' learning activities. The system of exercises on checking home reading of prose writings has been worked out on the basis of the analysis of current practice of working with fiction, that helps students not only understand the contents but also interpret it.

Keywords: *the Spanish language, home reading, fiction, the first foreign language, the second foreign language, interference, transfer.*

REFERENCES

1. Borzova E. V. O prioritnoy strategii v inozazychnom obrazovanii // Inostrannye jazyki v shkole. – 2012. – № 3. – S. 21–27.
2. Gorohova M. G., Careva N. I. Uchebnik ispanskogo jazyka dlja II kursa gumanitarnyh fakul'tetov. – 2–3 izd., ispr. i dop. – М. : Vysshaja shkola, 2001. – 231 s.

© Pomanisochka E. V., 2017

Pomanisochka, Elvira Vitalyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: lenya15@yandex.ru

The article was contributed on December 28, 2016

3. *Dyshlevaja I. A.* Ispanskij jazyk. Lecturas fáciles. – SPb. : Sojuz, 2004. – 288 s.
4. *Kniga* dlja chtenija na ispanskom jazyke : uchebnoe posobie dlja studentov I–II kursov. – M. : Izd-vo MGLU, 2003. – 119 s.
5. *Lapidus B. A.* Obuchenie vtoromu inostrannomu jazyku kak special'nosti : uchebnoe posobie. – M. : Vysshaja shkola, 1980. – 173 s.
6. *Metodika* raboty nad prakticheskim kursom anglijskogo jazyka : metodicheskoe posobie / pod red. V. D. Arakina. – M. : Vysshaja shkola, 1984. – 263 s.
7. *Semenova E. S., Vasil'eva E. N.* Nacional'no-regional'nyj komponent kak sredstvo formirovanija soci-okul'turnoj kompetencii shkol'nikov na urokah anglijskogo jazyka // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 3(91). – S. 147–153.
8. *Homovich N. V.* Obuchenie grammatičeskim javlenijam ispanskogo jazyka studentov-lingvistov v uslovijah didaktičeskoj triglossii // Inostrannye jazyki v shkole. – 2016. – № 2. – S. 42–48.
9. *Shhepilova A. V.* Teorija i metodika obuchenija francuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu. – M. : Vldos, 2005. – 245 s.
10. *Jordi Sierra i Fabra.* La memoria de los seres perdidos : novela juvenile. C. ASCHEHOUG / ALINEA, 2006. – 99 r.
11. *José Luis Ocasar Ariza.* Amnesia : lecturas de español con explotación didáctica. Nivel Elemental. – 2006. – № 1. – 42 p.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МИНИМИЗАЦИИ ПОСЛЕДСТВИЙ
МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ
У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается негативное влияние материнской депривации на становление личности подростков, в т. ч. возможность формирования у них девиантного поведения. Автором представлен опыт работы по организации педагогических условий минимизации последствий материнской депривации у подростков, которые обеспечивают более комфортное пребывание детей в образовательной организации, способствуют уменьшению видов и снижению частоты проявления поведенческих девиаций.

Ключевые слова: *подросток, педагогические условия, минимизация, материнская депривация, девиантное поведение.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время российское общество уделяет большое внимание проблемам семьи, воспитанию подрастающего поколения. При этом проводимые государством экономические и политические реформы, динамизм социальных процессов привели к негативным изменениям в жизнедеятельности семей, к трансформации семейных ценностей, деградации их воспитательного потенциала. Неблагополучие современных российских семей проявляется в увеличении количества разводов и неполных семей, в ухудшении условий содержания детей из-за асоциального образа жизни родителей, в снижении их ответственности по воспитанию детей вплоть до злостного уклонения от своих родительских обязанностей [4], [5]. Мы предположили, что именно дети-сироты и дети из неблагополучных семей находятся в состоянии материнской депривации.

Недостаток общения, душевной теплоты и нежности со стороны матери наиболее остро ощущается в подростковом возрасте, так как именно в это время происходит осознание факта «я никому не нужен», «меня никто не любит», вследствие чего у подростков могут отмечаться специфические черты характера, поведения, особенности психоневрологической сферы, которые в конечном итоге приводят к становлению у них девиантного поведения как единственно доступного пути саморазвития и самоутверждения [1], [2], [3].

Материал и методика исследований. Исследование 382 подростков в возрасте 12–15 лет было проведено в ГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родите-

© Шабалина С. А., 2017

Шабалина Светлана Анатольевна – соискатель кафедры общей педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия; e-mail: swetlana76-2011@mail.ru

Статья поступила в редакцию 28.11.2016

лей, «Детский дом-школа № 1 им. А. А. Католикова» и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. Сыктывкара Республики Коми. В своем исследовании мы исходили из предположения о том, что у подростков, длительное время находящихся в условиях материнской депривации [10], формируются внутренняя напряженность, высокая личностная тревожность, агрессивность, конфликтность, ощущение неполноценности, ненужности, отверженности, низкий уровень эмпатии, что в конечном итоге может привести к становлению девиантного поведения [7]. Высказанное предположение обусловило включение в исследование о влиянии материнской депривации на становление девиантного поведения у подростков следующих методик: 1) «Неотправленное письмо» (авторская) с целью выявления у подростков наличия (отсутствия) материнской депривации; 2) анкетирование подростков с целью выяснения их отношения к своим родителям (матери и отцу), своему будущему; 3) «Незаконченное предложение» (модифицированная) с целью выявления системы отношений обследуемого к себе, семье, друзьям, своему интернату/школе, деньгам, к испытываемым подростком опасениям и страхам, к имеющемуся у него чувству вины, к своему прошлому, настоящему и будущему. Мы полагаем, что наличие негативных ответов будет сигнализировать о наличии депривационной симптоматики у подростков; 4) «Шкала депрессии» с целью дифференциальной диагностики депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии (тест адаптирован Т. Н. Балашовой), и «Шкала депрессии» Э. Бека с целью диагностики уровня депрессии у детей; 5) «Коммуникативные способности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин) с целью выявления у детей коммуникативных и организаторских способностей, низкие показатели которых будут указывать на нарушение социализации и неумение организовать в будущем свою собственную жизнедеятельность; 6) «Шкала личностной тревожности» (А. М. Прихожан) с целью выявления наличия (отсутствия) тревожности у подростков; 7) «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» (И. М. Юсупов) для оценки эмпатии к родителям, животным, пожилым людям, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям; 8) «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел) с целью выявления предрасположенности подростков к тем или иным девиациям в поведении; 9) индивидуальные беседы с детьми с целью выяснения сущности отклоняющегося поведения и особенностей его проявления среди подростков данных учреждений.

Результаты исследований и их обсуждение. В ходе экспериментального исследования нами было отмечено, что воспитательно-коррекционная работа с девиантными подростками в образовательных организациях начинается тогда, когда ребенок уже совершил какое-либо противоправное деяние, сводится в основном к эпизодическим встречам с представителями правоохранительных органов и медицинскими работниками и представляет собой большое количество бессистемных педагогических мероприятий нравоучительного характера. Вследствие чего возникает необходимость создания таких педагогических условий, которые бы минимизировали негативные последствия воспитания ребенка в условиях материнской депривации.

Под *минимизацией последствий материнской депривации* у подростков мы понимаем систему мероприятий, направленных на обеспечение психоэмоционального комфорта подростков в образовательной организации, устранение/снижение психолого-педагогических особенностей депривированных детей, исправление сложившихся у подростков негативных установок, привычек, которые приводят к становлению у них девиантного поведения.

Мы считаем, что эффективными формами работы по минимизации последствий материнской депривации у подростков являются:

– психолого-педагогическая исоциально-правовая работа, направленная на выявление депривированных детей как группы риска по возникновению у них девиантного поведения (с целью профилактики возникновения девиаций) и подростков с девиантным поведением (с целью коррекции у них поведенческих девиаций), оказание им адекватной помощи в преодолении имеющихся проблем;

– групповые и индивидуальные занятия, целью которых являются развитие навыков психологической саморегуляции, повышение устойчивости к стрессам, стабилизация самооценки, осознание своих положительных качеств, формирование стремления к здоровому образу жизни и т. д. (проводят психологи и педагоги);

– технологии включения подростков в процесс позитивной жизнедеятельности: вовлечение детей во внеучебную деятельность для проявления их способностей, душевных качеств, которые заслуживают одобрения, знаков внимания, уважения окружающих [6];

– лекции об общественных, психолого-медицинских и правовых последствиях пагубных привычек (проводят медицинские работники, юристы, педагоги, психологи);

– яркая полиграфическая продукция в образовательной организации;

– выступление популярных личностей (спортивных тренеров, артистов, кумиров детей и т. д.), работающих с молодежью.

Управление процессом минимизации последствий материнской депривации можно условно разделить на *внешнее* и *внутреннее* (рис. 1).

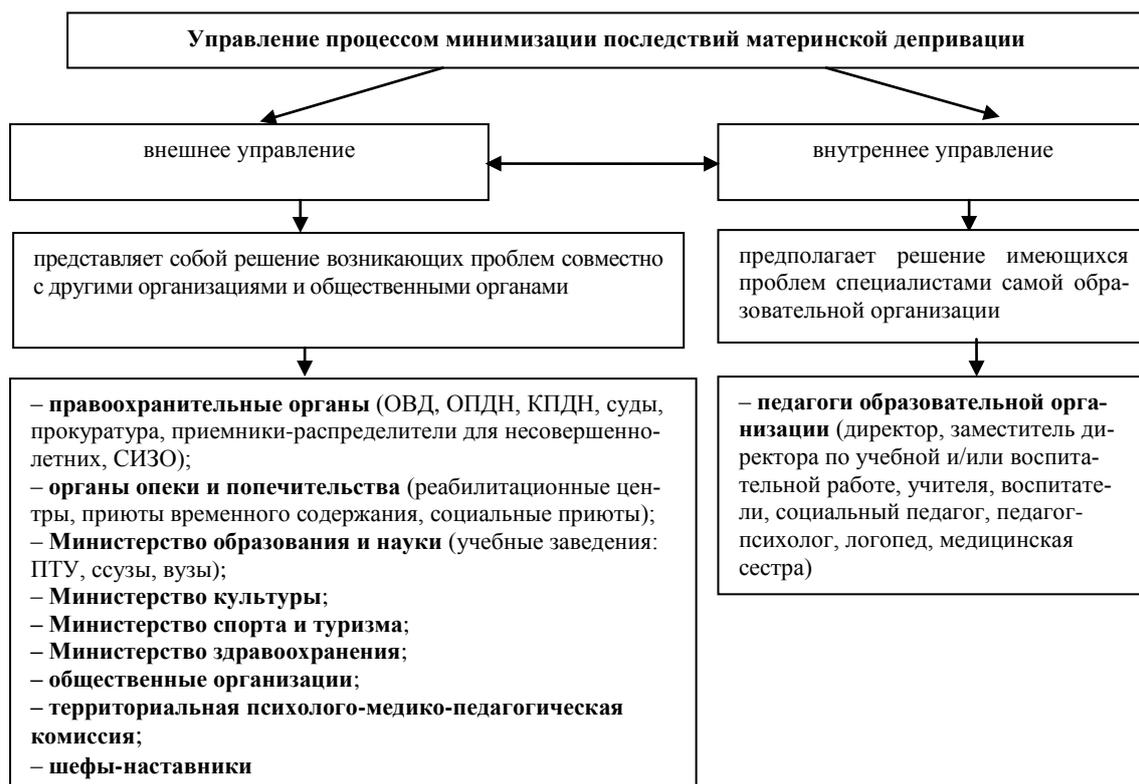


Рис. 1. Управление процессом минимизации последствий материнской депривации

Педагогические условия по минимизации последствий материнской депривации у подростков были реализованы нами в комплексной модели «Минимизация последствий материнской депривации у подростков с девиантным поведением». Задачи реализации модели следующие:

1. Формирование рефлексивного мышления у подростков через создание условий для осознания депривированными детьми с девиантным поведением своих проблем, выработки собственной позиции к данным фактам.

2. Минимизация факторов, препятствующих личностному развитию подростков и способствующих возникновению девиантного поведения.

3. Обучение депривированных подростков способам внутреннего самоконтроля, психологической защиты, навыкам эффективного общения в различных жизненных ситуациях.

4. Направление активности девиантных подростков в социально полезное русло.

5. Формирование основ здорового образа жизни.

С организационной позиции комплексная модель «Минимизация последствий материнской депривации у подростков с девиантным поведением» может быть представлена следующими **блоками**: диагностическим, установочно-организационным, деятельностным, итогово-оценочным. В условиях образовательной организации данные блоки входят в определенный алгоритм деятельности педагогической команды.

1. **Диагностический блок** предполагает фиксацию наличия девиантного поведения у подростков, выявление преобладающих форм отклонений, а также социально-психологических особенностей подростков, обуславливающих формирование девиантного поведения; определение реально существующих в педагогической профилактике девиантного поведения подростков проблем, с которыми сталкиваются педагоги; установление контакта с подростками-девиантами.

В результате проведенной диагностики выявляется круг проблем, которые можно разрешать с привлечением внешних субъектов профилактической деятельности или использовать внутренний потенциал педагогических коллективов образовательных организаций.

2. **Установочно-организационный блок** предполагает составление программы работы с подростками по результатам диагностики, планирование коррекционно-развивающей работы с несовершеннолетними, имеющими отклонения в поведении. Он включает в себя два компонента:

1) **поисковый компонент** основывается на использовании данных диагностического этапа и предназначен для разъяснения специалистам, работающим с подростками с девиантным поведением, целей и задач реализации мероприятий по минимизации последствий материнской депривации, для помощи детям в осознании личностных проблем, а также для выработки собственного отношения к своей проблеме;

2) **договорный компонент** – планирование действий педагога и подростка: разделение функций и ответственности по устранению имеющихся проблем, создание у подростков установки на активный коррекционный процесс.

Задачи педагога: проектирование коррекционно-развивающей работы с подростками, имеющими депривационную симптоматику и девиации в поведении, распределение программных мероприятий и определение сроков их проведения.

В зависимости от характера проблемы специалист (совместно с подопечным) выбирает наиболее оптимальные варианты устранения девиантного поведения. На данном этапе определяется группа лиц, включая самого подростка, которые будут отвечать за процесс позитивных изменений, каждое на своем уровне.

3. **Деятельностный блок** предполагает реализацию мероприятий по минимизации последствий материнской депривации у подростков с девиантным поведением. Данный блок в соответствии со структурой модели включает две программы, реализуемые в комплексе:

1) **программа работы с подростками с девиантным поведением «Личность»** предназначена для подростков 12–15 лет, реализуется в течение 2 лет с частотой групповых занятий 1 раз в неделю, продолжительность занятий – 45 минут [11].

Цель программы – снижение уровня и частоты проявления поведенческих девиаций, а также снижение влияния депривационных особенностей, обуславливающих появление отклонений в поведении подростков.

Весь материал программы для депривированных подростков с девиантным поведением «Личность» можно разделить на 4 блока: 1) развитие социально-правовой компетентности детей; 2) обеспечение психоэмоционального комфорта подростков; 3) формирование семейных ценностей; 4) профилактика зависимостей и формирование здорового образа жизни подростков.

Данная программа включает в себя мероприятия по пропаганде здорового образа жизни, по профилактике правонарушений, коррекционно-развивающие занятия с учащимися по развитию социальных навыков, коммуникативной компетентности, снижению уровня агрессии, тревожности, коррекции самооценки и т. п.

Для успешной реализации программы «Личность» необходимо привлечение широкого круга специалистов, работающих как внутри самой образовательной организации (внутренних субъектов профилактики девиантного поведения), так и за ее пределами (внешних субъектов профилактики девиантного поведения);

2) **программа работы со специалистами «Профессионал»**, целью которой является повышение компетентности педагогов в вопросах причин появления и влияния депривации на формирование девиантного поведения, оказание помощи педагогам в приобретении способов работы с детьми с девиантным поведением. Данная программа включает в себя повышение психолого-педагогической компетентности специалистов в вопросах депривации и девиантного поведения подростков, организацию мероприятий по занятости детей во внеучебное время, контроль пропусков занятий подростками, выбор индивидуального образовательного маршрута (при необходимости), мероприятия по созданию благоприятного психологического климата в детском коллективе, контроль за соблюдением прав подростков [8], [9].

4. **Итогово-оценочный блок** направлен на оценку эффективности проведенной коррекционно-профилактической работы, выработку рекомендаций для педагогов по выявлению и минимизации последствий материнской депривации как фактора, влияющего на возникновение девиантного поведения подростков.

Данный этап подразумевает совместное с подростком обсуждение успехов и неудач в деятельности по устранению поведенческих девиаций, совместное осмысление нового опыта жизнедеятельности. Итогово-оценочный блок может быть как заключительным, так и начальным, поскольку в ходе рефлексии могут выявиться не диагностированные ранее обстоятельства, в связи с чем может потребоваться переформулировка проблемы для поиска новых путей ее решения.

Резюме. Разработанная нами система мероприятий по минимизации последствий материнской депривации у подростков с девиантным поведением обеспечивает более комфортное пребывание подростков в образовательных организациях (ГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом-школа № 1 им. А. А. Католикова» и МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. Сыктывкара Республики Коми), их включенность в образовательный процесс и культурно-развивающую досуговую деятельность, что в итоге приводит к уменьшению проявлений поведенческих девиаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилова З. А. Девиантное поведение в молодежной среде. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008. – 236 с.
2. Девиантное поведение в современной России: алкоголь, наркотики, молодежный экстремизм (концепции и исследования) / отв. ред. Т. А. Хагуров, М. Е. Позднякова. – М. : Институт социологии РАН, 2014. – 200 с.
3. Кириллова Т. В., Шкирков В. Ф., Кириллова О. В. Психолого-педагогическое сопровождение суворовцев, склонных к девиантному поведению // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 2(74), ч. 2. – С. 58–63.
4. Ковальчук М. А. Профилактика девиантного поведения старшеклассников. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2002. – 242 с.
5. Коповая О. В., Коповой А. С. Профилактика и коррекция девиантного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы : учебное пособие. – Саратов : Наука, 2008. – 80 с.
6. Павлова М. А. Социально-педагогические технологии работы с «трудными» детьми. – Волгоград : Учитель, 2013. – 232 с.
7. Шабалина С. А. Влияние материнской депривации на жизнедеятельность детей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4(72), ч. 2. – С. 203–208.
8. Шабалина С. А. Особенности восприятия матери у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 3(75). – С. 239–245.
9. Шабалина С. А. Особенности педагогической деятельности по коррекции девиантного поведения у воспитанников интернатных учреждений // Интеграция науки и практики как механизм эффективного развития современного общества : материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М., 2013. – С. 105–109.
10. Шабалина С. А. Причины нарушений развития у детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях в условиях материнской депривации // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1(73), ч. 1. – С. 176–181.
11. Шабалина С. А. Тематическое планирование мероприятий по минимизации последствий материнской депривации у детей-сирот // Детский дом. – 2015. – № 1(54). – С. 2–8.

EDUCATIONAL CONDITIONS TO MINIMIZE THE EFFECTS OF MOTHER DEPRIVATION AT TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOUR

Yaroslav-the-Wise State University of Veliky Novgorod, Veliky Novgorod, Russia

Abstract. The article considers the negative impact of mother deprivation on the development of the personality of adolescents, including the possibility of formation of their deviant behavior. The author presents the experience of organizing pedagogical conditions of minimizing mother deprivation in adolescents that provide a more comfortable stay of children in educational institutions, contribute to the decline of types and frequency of deviant behaviour.

Keywords: *teenager, educational conditions, minimization, mother deprivation, deviant behaviour.*

REFERENCES

1. Danilova Z. A. Deviantnoe povedenie v molodezhnoj srede. – Novosibirsk : Izd-vo SO RAN, 2008. – 236 s.
2. Deviantnoe povedenie v sovremennoj Rossii: alkohol', narkotiki, molodezhnyj jekstremizm (konceptii i issledovanija) / otv. red. T. A. Hagurov, M. E. Pozdnjakova. – M. : Institut sociologii RAN, 2014. – 200 s.
3. Kirillova T. V., Shkirkov V. F., Kirillova O. V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie suvorovcev, sklonnyh k deviantnomu povedeniju // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2012. – № 2(74), ch. 2. – S. 58–63.
4. Koval'chuk M. A. Profilaktika deviantnogo povedenija starsheklassnikov. – Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2002. – 242 s.
5. Kopovaja O. V., Kopovoj A. S. Profilaktika i korekcija deviantnogo povedenija podrostkov v uslovijah obshheobrazovatel'noj shkoly : uchebnoe posobie. – Saratov : Nauka, 2008. – 80 s.
6. Pavlova M. A. Social'no-pedagogicheskie tehnologii raboty s «trudnymi» det'mi. – Volgograd : Uchitel', 2013. – 232 s.
7. Shabalina S. A. Vlijanie materinskoj deprivacii na zhiznedejatel'nost' detej // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2011. – № 4(72), ch. 2. – S. 203–208.
8. Shabalina S. A. Osobennosti vosprijatija materi u detej, vospityvajushhihsja v uchrezhdenijah internatnogo tipa // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2012. – № 3(75). – S. 239–245.
9. Shabalina S. A. Osobennosti pedagogicheskoi dejatel'nosti po korekcii deviantnogo povedenija u vospitannikov internatnyh uchrezhdenij // Integracija nauki i praktiki kak mehanizm jeffektivnogo razvitiya sovremennogo obshhestva : materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – M., 2013. – S. 105–109.
10. Shabalina S. A. Prichiny narushenij razvitiya u detej, vospityvajushhihsja v internatnyh uchrezhdenijah v uslovijah materinskoj deprivacii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2012. – № 1(73), ch. 1. – S. 176–181.
11. Shabalina S. A. Tematicheskoe planirovanie meroprijatij po minimizacii posledstvij materinskoj deprivacii u detej-sirot // Detskij dom. – 2015. – № 1(54). – S. 2–8.

© Shabalina S. A., 2017

Shabalina, Svetlana Anatolyevna – Applicant, Department of General Pedagogics, Yaroslav-the-Wise State University of Veliky Novgorod, Veliky Novgorod, Russia; e-mail: swetlana76-2011@mail.ru

The article was contributed on November 28, 2016

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) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- в) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- г) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;
- 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 выполнена 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 авторских 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 и магистров – отзыв научного руководителя и справка с места учебы, подтверждающая обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанная руководителем организации.

В редакцию Вестника статьи направляются в печатном (распечатанном на бумаге) и электронном вариантах. Электронный вариант должен точно соответствовать печатному.

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана 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. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 16 страниц.

3. 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.

4. 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.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. 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.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

7. Цитируемая в статье литература (не менее 10 источников) приводится 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>Блохина Т. В., Ерофеева Е. В.</i>	Сравнительная характеристика зайцев-русаков, добытых двумя способами охоты в Волгоградской области и Ставропольском крае	3
<i>Ванюшин Ю. С., Хайруллин Р. Р., Елистратов Д. Е.</i>	Диагностика функционального состояния спортсменов по показателям кардиореспираторной системы	12
<i>Кидов А. А., Тимошина А. Л., Хайрутдинов И. З., Матушкина К. А.</i>	Возраст, рост и размножение артевской ящерицы, <i>Darevskia derjugini</i> (Nikolsky, 1898) на северо-восточной периферии ареала	18
<i>Маловичко Л. В., Литвинова В. В., Василевская А. А.</i>	Пространственная структура и особенности гнездования дрозда-рябинника на севере Москвы	25

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Валиева М. З.</i>	Особенности синонимической парадигмы тюрко-татарского письменного памятника XVIII века «Маджмугьл-хикаят» ...	37
<i>Гайфуллина Д. А.</i>	Грамматическое освоение русских заимствований в среднем диалекте татарского языка (род имен существительных)	43
<i>Гайфуллина Д. А.</i>	Семантическое освоение русских заимствований в среднем диалекте татарского языка	49
<i>Данилова Е. А.</i>	Специфика функционирования глагольных односоставных предложений в рекламном слогане	55
<i>Евдокимова О. К., Ляпаева Л. В., Федяй С. В.</i>	Семантический потенциал концепта «хлеб» в русской и чувашской литературе XIX–XX вв.	61
<i>Сидорова Л. А., Засецкова Е. Н.</i>	Специфика топонимической лексики Соединенных Штатов Америки	68

Содержание

<i>Черноярова М. Ю.</i>	Образ лесного духа в русских мифологических рассказах Чувашии	76
<i>Черноярова М. Ю., Зарубкина О. В.</i>	Сравнительная характеристика водных духов в русском и чувашском фольклоре (на материале мифологической прозы Чувашии)	84
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		
<i>Бакиаева Е. В.</i>	Активные методы обучения в подготовке будущего учителя музыки к выполнению роли дирижера-хормейстера	99
<i>Гордеева Н. Г., Зейнутдинова Э. Ш.</i>	Особенности использования аудиовизуальных средств обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков	106
<i>Григорьев Ю. В., Копышева Т. Н., Митрофанова Т. В., Игнатьева Э. А.</i>	Методика подготовки школьников к решению задач Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по теме «Массивы»	112
<i>Краснова А. В.</i>	К вопросу о профилактике девиантного поведения обучающихся в условиях центра образования	121
<i>Максимова О. Г., Ильин А. Е.</i>	Опытно-экспериментальная апробация педагогических условий формирования лингвистической мобильности у будущих педагогов	127
<i>Мирошниченко В. В.</i>	Система этнорегиональной подготовки учителей в контексте непрерывного педагогического образования	135
<i>Михайлов И. Л., Ильина Н. Ф.</i>	Модель педагогического обеспечения подготовки солдат запаса в гражданских вузах	143
<i>Мукашева А. А., Олейников А. А.</i>	Информатика – инструмент развития личностного опыта педагогов профессионального образования	151
<i>Петрова Е. В.</i>	Проектирование коллекции женской одежды в формировании творческих способностей у будущих педагогов факультета художественного и музыкального образования	158
<i>Петрова Т. В.</i>	Мониторинг профессионального мастерства педагога	171
<i>Поманисочка Э. В.</i>	Домашнее чтение в курсе испанского языка как второго иностранного	179
<i>Шабалина С. А.</i>	Педагогические условия минимизации последствий материнской депривации у подростков с девиантным поведением	187
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		194

CONTENT

PHILOLOGY

<i>Blokhina T. V., Erofeeva E. V.</i>	Comparative analysis of European hares obtained by two ways of hunting in the Volgograd region and Stavropol Territory	3
<i>Vanyushin Yu. S., Khayrullin R. R., Elistratov D. E.</i>	Diagnostics of functional state of athletes on indicators of cardiorespiratory system	12
<i>Kidov A. A., Timoshina A. L., Hayrutdinov I. Z., Matushkina K. A.</i>	Age, growth and reproduction of the derjugin's lizards, <i>Darevskia derjugini</i> (Nikolsky, 1898) on the northeastern periphery of the area	18
<i>Malovichko L. V., Litvinova V. V., Vasilevskaya A. A.</i>	Spatial structure and nesting characteristics of fieldfare in the north of Moscow	25

PHILOLOGY

<i>Valieva M. Z.</i>	Features of the synonymic paradigm of the Turko-Tatar written monument of the 18 th century «Madzhmugyl-hikayat»	37
<i>Gayfullina D. A.</i>	Grammatical development of the Russian borrowings in the middle dialect of the Tatar language (gender of nouns)	43
<i>Gayfullina D. A.</i>	Semantic development of the Russian borrowings in the middle dialect of the Tatar language	49
<i>Danilova E. A.</i>	Features of functioning of verbal one-member sentences in advertising slogan	55
<i>Evdokimova O. K., Lyapaeva L. V., Fedyay S. V.</i>	Semantic potential of concept «bread» in Russian and Chuvash literature of the 19 th –20 th centuries	61
<i>Sidorova L. A., Zasetskova E. N.</i>	The specific character of the toponymic vocabulary of the united states of America	68

<i>Chernoyarova M. Yu.</i>	Wood spirit in Russian mythical narratives of Chuvashia	76
<i>Chernoyarova M. Yu., Zarubkina O. V.</i>	Comparative characteristic of water sprites in Russian and Chuvash folklore (on the basis of mythological prose of Chuvashia)	84

PEDAGOGICS

<i>Bakshaeva E. V.</i>	Active teaching methods in the training of future music teachers to perform the role of conductor-choirmaster	99
<i>Gordeeva N. G., Zeynutdinova E. Sh.</i>	Peculiarities of employig audiovisual learning tools in the training of future teachers of foreign languages	106
<i>Grigoryev Y. V., Kopysheva T. N., Mitrofanova T. V., Ignatyeva E. A.</i>	Methods of preparing pupils for the challenges of unified state exam (USE) on the topic «Arrays»	112
<i>Krasnova A. V.</i>	On the prevention of deviant behaviour of students at educational center	121
<i>Maksimova O. G., Ilyin A. E.</i>	Experimental approbation of pedagogical conditions of future teachers' linguistic mobility formation	127
<i>Miroshnichenko V. V.</i>	Ethno-regional teachers' training system in the context of continuous pedagogical education	135
<i>Mikhaylov I. L., Ilyina N. F.</i>	Model of pedagogical software training of reserved soldiers in civilian universities	143
<i>Mukasheva A. A., Oleynikov A. A.</i>	Informatics as personal experience development tool for teachers of vocational education.....	151
<i>Petrova E. V.</i>	Designing womenswear collection in formation of creative abilities at future teachers at the faculty of arts and music education ...	158
<i>Petrova T. V.</i>	Monitoring of professional skills of the teacher	171
<i>Pomanisochka E. V.</i>	Home reading in the course of Spanish as the second foreign language	179
<i>Shabalina S. A.</i>	Educational conditions to minimize the effects of mother deprivation at teenagers with deviant behavior	187
INFORMATION FOR THE AUTHORS		194

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

2017. № 1 (93)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 Л. С. Миронова
 И. А. Сметанина
 А. А. Сосаева
 П. А. Шалимова

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 28.02.2017. Выход в свет 24.03.2017.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 25,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 222. Цена свободная.

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38