

ISSN 2587-6074



ИЗВЕСТИЯ

**ЧЕЧЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия 1. Гуманитарные и общественные науки

Филология

Педагогика

Экономика

www.chspu.ru

izvestiyachspu@mail.ru

№2 (38), 2022

ИЗВЕСТИЯ

ЧЕЧЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия 1. Гуманитарные и общественные науки
№2 (38), 2022

Учредитель:

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЧЕЧЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Основан в 2009 году

Журнал зарегистрирован в Управлении Федеральной службы по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций по Чеченской Республике
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Серия ПИ № ТУ 20-00112 от 24.05.2016 г.

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ

Международный стандартный номер серийного издания **ISSN 2587-6074**

Подписной индекс Роспечати **53923**

Адрес издательства: 364037, Чеченская Республика, г. Грозный,
улица Субры Кишиевой, 33; тел. 8 (8712) 22-47-53

Адрес редакции журнала «Известия Чеченского государственного педагогического университета.
Серия 1. Гуманитарные и общественные науки»: 364037, Чеченская Республика,
г. Грозный, ул. Субры Кишиевой, 33; тел. 8 (8712) 22-47-53

© Известия Чеченского государственного педагогического университета.
Серия 1. Гуманитарные и общественные науки, 2022 г.

Подписано к печати: 10.09.2022 г. Дата выхода в свет: 21.09.2022 г.
Формат 60x84 ¹/₈. Печать ризографная. Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс».
Усл.п.л. 9,3. Тираж 300 экз. Цена свободная.

Отпечатано в типографии АЛЕФ
367002, РД, г. Махачкала, ул. С. Стальского, 50, 3 этаж

Тел.: +7 (8722) 935-690, 599-690, +7 (988) 2000-164
www.alefgraf.ru, e-mail: alefgraf@mail.ru

© Авторы, 2022

© ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», 2022

BULLETIN

OF CHECHEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Series 1. Humane and Social Sciences

№2 (38), 2022

Founder:

FEDERAL STATE-FUNDED EDUCATIONAL INSTITUTION
OF HIGHER EDUCATION
CHECHEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Founded in 2009

The journal is registered in Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technologies and Mass Communications in the Chechen Republic

Mass Media Registration Certificate
Series PI No. TU 20-00112 dated 24.05.2016

The journal is included in scientometric system RSCI

ISSN 2587-6074

Federal Agency on Press and Mass Communications
Catalog number **53923**

Publisher's address: 33, Subra Kishieva st., Grozny, 364037, Chechen Republic
tel. 8 (8712) 22-47-53

The address of the editorial office of the journal "Izvestia of the Chechen State Pedagogical University.
Series 1. Humanities and social sciences": 364037, Chechen Republic, Grozny, st. Subry Kishieva, 33;
Tel. 8 (8712) 22-47-53

© Bulletin of Chechen State Pedagogical University
Series 1. Humane and Social Sciences, 2022

Signed to print: 10.09.2022. Publication date: 21.09.2022.
Format 60x84¹/₈. Risography Printing. Offset paper. Times Headset.
Conv.t.p.sh. 9,3. Circulation 300 copies. The price is free.

Printed at ALEPH Printing House
50, 3rd floor, S. Stalsky st., Makhachkala, 367002, RD

Ph.: +7 (8722) 935-690, 599-690, +7 (988) 2000-164
www.alefgraf.ru, e-mail: alefgraf@mail.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

БАЙХАНОВ ИСМАИЛ БАУТДИНОВИЧ, кандидат политических наук, доцент,
Чеченский государственный педагогический университет

Заместители главного редактора

МУСХАНОВА И.В., доктор педагогических наук, профессор,
Чеченский государственный педагогический университет

ТАВБУЛАТОВА З.К., доктор экономических наук, профессор,
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Редакционная коллегия

АЛИСУЛТАНОВА Э.Д., доктор педагогических наук, профессор, Грозненский государственный нефтяной технический университет им. М.Д. Миллионщикова

БУРАЛОВА Р.А., кандидат филологических наук, доцент, Чеченский государственный педагогический университет

ГЕЗИХАНОВ Р.А., доктор экономических наук, профессор, Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

ДЖАБРАИЛОВА Л.Х., кандидат экономических наук, доцент, Чеченский государственный педагогический университет

ДЖАМБЕКОВА Т.Б., доктор филологических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет

ДИБИРОВ И.А., доктор филологических наук, профессор, Дагестанский государственный педагогический университет

ИНАРКАЕВА С.И., кандидат филологических наук, доцент, Чеченский государственный педагогический университет

ИСМАИЛОВА М.В., кандидат филологических наук, доцент, Чеченский государственный педагогический университет

МАГОМЕДДИБИРОВА З.А., доктор педагогических наук, профессор, Дагестанский государственный педагогический университет

НАВРАЗОВА Х.Б., доктор филологических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет

ОВХАДОВ М.Р., доктор филологических наук, профессор, Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

ПАНЬКИН А.Б., доктор педагогических наук, профессор, Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова

ПИСАРЕНКО В.И., доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет

РЕШИЕВ С.С., доктор экономических наук, доцент, Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

РОЖКОВ М.И., заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Правительства РФ и премии Ленинского комсомола, почетный профессор Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

РОМАЕВА Н.Б., доктор педагогических наук, профессор, Северо-Кавказский федеральный университет

ХАЛИДОВ А.И., доктор филологических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет

ЭЛИПХАНОВ С.Б., доктор педагогических наук, доцент, Чеченский государственный педагогический университет

ЯРЫЧЕВ Н.У., доктор педагогических наук, доктор философских наук, профессор, Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

EDITORIAL BOARD

Chief Editor

BAYKHANOV ISMAIL BAUTDINOVICH, Candidate of Political Sciences, Associate Professor,
Chechen State Pedagogical University

Deputy Chief Editors

MUSKHANOVA I.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chechen State Pedagogical University

TAVBULATOVA Z.K., Doctor of Economical Sciences, Professor,
Kadyrov Chechen State University

Editorial board

ALISULTANOVA E.D., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, (M.D. Millionshchikov) Grozny State Oil Technical University

BURALOVA R.A., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Chechen State Pedagogical University

GEZIKHANOV R.A., Doctor of Economical Sciences, Professor, Kadyrov Chechen State University

DZABRAILOVA L.Kh. Candidate of Economical Sciences, Associate Professor, Chechen State Pedagogical University

DZHAMBKOVA T.B., Doctor of Philological Sciences, Professor, Chechen State Pedagogical University

DIBIROV I.A., Doctor of Philological Sciences, Professor, Dagestan State Pedagogical University

INARKAEVA S.I., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Chechen State Pedagogical University

ISMAILOVA M.V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Chechen State Pedagogical University

MAGOMEDDIBIROVA Z.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dagestan State Pedagogical University

NAVRAZOVA Kh.B., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chechen State Pedagogical University

OVKHADOV M.R., Doctor of Philological Sciences, Professor, Kadyrov Chechen State University

PANKIN A.B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, (B.B. Gorodovikov) Kalmyk State University

PISARENKO V.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Southern Federal University

RESHIEV S.S., Doctor of Economical Sciences, Associate Professor, Chechen State University A.A. Kadyrova

ROZHKOVA M.I., Honored Scientist of the Russian Federation, Laureate of the RF Government Prize and the Lenin Komsomol Prize, Honorary Professor of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

ROMAEVA N.B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, North-Caucasus Federal University

KHALIDOV A.I., Doctor of Philological Sciences, Professor, Chechen State Pedagogical University

ELIPKHANOV S.B., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chechen State Pedagogical University

YARYCHEV N.U., Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kadyrov Chechen State University

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Буралова Р. А., Абалаева Х. М.

К вопросу о формировании коммуникативных навыков учащихся с использованием потенциала изобразительного искусства 7

Дасовхаджиева А. А.

Лексико-семантическая характеристика спортивной терминологии 18

Текиева Ш. В., Хамутаева Э. А.

Групповая работа на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся 22

Хакиева З. У.

Структурная специфика и классификация англоязычной морской терминологии..... 31

Халидов А. И.

Наклонение как важнейший способ выражения модальности, система наклонений в разноструктурных языках 41

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Инаркаева С. И., Хазуева Б. А.

Историко-культурный аспект формирования поэзии Арби Мамакаева..... 48

Уздеева Т. М.

Автобиографизм прозы Е. Ган..... 55

ПЕДАГОГИКА

Абубакарова З. Ш., Мусаева Х. А., Лабазанова Р. С.

Игровой метод в преподавании химии 64

Башаева С. А.

Кружковая работа как средство формирования и развития индивидуальных интересов и склонностей младших школьников..... 71

Джабраилова Л. Х.

Характеристика и принципы системного подхода как основы системного анализа 80

Иргалиева Э. К.

Оценка студентами эффективности организации в университете обучения в удалённом формате: результаты социологического исследования..... 90

Калманова Ц. А., Башаева С. А.

Гуманное педагогическое мышление как основа педагогического мастерства учителя современной начальной школы 97

Сельмурзаева М. Р.

Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и подходы к его коррекции 106

ЭКОНОМИКА

Джабраилова Л. Х., Хадужева Я. А.

Особенности анализа финансово-хозяйственной деятельности в управлении организацией: его роль и методы 114

CONTENTS

LINGUISTICS

Buralova R. A., Abalayeva Kh. M. To the question of forming communication skills of students using the potential of fine arts.....	7
Dasovkhadzhieva A. A. Lexico-semantic characteristics of sports terminology.....	18
Tekieva Sh. V., Khamutaeva E. A. Group work in russian language lessons as a means of forming students' communicative competence.....	22
Khakieva Z. U. Classification and structural specific of english marine terminology.....	31
Khalidov A. I. Mood as the most important way of expressing modality, a system of moods in different structured languages.....	41

LITERATURE STUDIES

Inarkaeva S. I., Khazueva B. A. Historical and cultural aspect of the formation of the poetry of Arbi Mamakaev	48
Uzdeeva T. M. The autobiography of E. Gan's prose	55

PEDAGOGICS

Abubakarova Z. Sh., Musaeva H. A., Labazanova R. S. A game method in teaching chemistry.....	64
Bashaeva S. A. Formation and development of individual interests and inclinations of junior students in a team....	71
Dzhabrailova L. Kh. Characteristics and principles of the system approach as the basis of system analysis.....	80
Irgalieva E. K. Student evaluation of the efficiency of the organization at the university of learning in a remote format: results of a sociological research.....	90
Kalmanova Ts. A., Bashaeva S. A. Humane pedagogical thinking as the basis of pedagogical skills of a modern primary school teacher	97
Selmurzaeva M. R. The problem of attention deficiency with hyperactivity and approaches to its correction.....	106

ECONOMICS

Dzhabrailova L. Kh., Khadueva Ya. A. Features of the analysis of financial and economic activities in the management of the organization: its role and methods	114
--	-----

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 1751

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-7

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ПОТЕНЦИАЛА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО
ИСКУССТВА**

Буралова Р. А., Абалаева Х. М.
Чеченский государственный педагогический
университет

**TO THE QUESTION OF FORMING
COMMUNICATION SKILLS OF
STUDENTS USING THE POTENTIAL
OF FINE ARTS**

Buralova R. A., Abalayeva Kh. M.
Chechen State Pedagogical University

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных навыков обучающихся с использованием потенциала произведений живописи, которое открывает новые возможности для развития у школьников метапредметных умений и навыков речевого общения. Рассмотрены пути активизации речевой деятельности учащихся на основе интегрированного подхода с привлечением образного потенциала изобразительного искусства, искусствоведческого теста и художественного произведения в рамках организации уроков развития речи. Показано, что произведение живописи — это не просто иллюстративный элемент, а незаменимое средство, связанное с предметом и целями обучения русскому языку естественно и органично, средство, стимулирующее и активизирующее речемыслительную деятельность школьников, позволяющее формировать не только коммуникативную, но и культуроведческую компетенции учащихся, воспитывать эстетический вкус и любовь к искусству.*

***Ключевые слова:** коммуникативные навыки, произведение живописи, развитие речи, методы и приемы обучения русскому языку.*

***Abstract.** The article is devoted to the problem of the formation of students' communication skills using the potential of paintings, which opens up new opportunities for the development of meta-subject skills and verbal communication skills in schoolchildren. The ways of activating the speech activity of students on the basis of an integrated approach with the involvement of the figurative potential of fine arts, an art history test and a work of art in the framework of organizing speech development lessons are considered. It is shown that a work of art is not just an illustrative element, but an indispensable tool associated with the subject and goals of teaching the Russian language naturally and organically, a tool that stimulates and activates the speech-thinking activity of schoolchildren, which makes it possible to form not only communicative, but also cultural competence of students, to educate aesthetic taste and love for art.*

***Keywords:** communication skills, painting, speech development, methods and techniques of teaching the Russian language.*

В реалиях современного мира, когда наблюдается падение интереса к чтению и повальное увлечение онлайн общением, когда речь детей сводится к обмену короткими редуцированными фразами в стиле смс-сообщений, когда окружающая среда навязывает низкопробную речь, перед учителями словесности стоит сложная задача преодолеть противоречия, существующие между требованиями программы обучения русскому языку и влиянием социокультурной среды, культивирующей низкопробные «произведения» на языке-

пиджине. Решение этой важнейшей задачи лежит в поле выполнения требований ФГОС общего основного образования, в котором как одно из метапредметных умений рассматривается способность использовать речевые средства в соответствии с параметрами коммуникации. Для этого необходимо строить обучение русскому языку, ставя во главу угла совершенствование всех видов речевой деятельности [12].

Проанализированные нами научная литература и методические разработки учителей-практиков показывают, что обращение к потенциалу изобразительного искусства открывает новые возможности для формирования у школьников метапредметных умений и навыков речевого общения.

Соответственно, обращаясь к данной теме, мы ставим перед собой цель выявить и охарактеризовать методы и приемы использования произведений живописи, наиболее эффективные в аспекте развития речи учащихся, представив систему работы по формированию у них на этой основе навыков связной речи.

Широко известное высказывание французского математика, физика, литератора и философа Блеза Паскаля «Красноречие — это живопись мысли» ярко иллюстрирует органичную взаимосвязь и взаимообусловленность таких творческих сфер человеческой деятельности, как искусство речи и живопись. По мнению выдающегося философа и литературоведа Ю. Лотмана, суть искусства заключается в моделировании жизненных ситуаций, которое позволяет его потребителям приобщиться к важным культурным феноменам, не проживаемым непосредственно [6, с. 8]. Это определение может быть отнесено как к литературному творчеству, так и к изобразительному искусству, которые выполняют в числе других эстетическую функцию, участвуя в формировании творческого потенциала личности и ее ценностных приоритетов. Думается, что именно этой ролью живописи в развитии личности обусловлена необходимость системного обращения к ее потенциалу в практике формирования у детей школьного возраста навыков речевого общения и образного мышления.

Интегральный подход в обучении русскому языку с привлечением потенциала изобразительного (и не только!) искусства в аспекте воспитания эстетического вкуса, пополнения активного лексического запаса учащихся, ознакомления их с культурным наследием не только России, но и всего мира открывает новые возможности для развития речи учащихся, для формирования языковой личности будущего гражданина государства. Так, Т. И. Миронова, показывая значимость обучения портретной характеристике, утверждает на основе экспериментальных данных, что «портретная живопись дает возможность ребенку через самостоятельный поиск и открытие новых знаний в ходе проектной деятельности не только проникнуть в смысл картины, но и правильно поставить цели и определить для себя ценности в своей дальнейшей жизни» [8]. По мнению исследователя, значимых результатов в этой работе можно добиться на основе интегрального подхода, совмещающего визуальное знакомство с портретом и изучение искусствоведческого текста с целью вовлечения учащегося в процесс продуцирования собственного текста в устной или письменной форме.

Дидактические возможности и система работы по привлечению пейзажной живописи представлены в ряде работ, выполненных в рамках исследований по проблематике обучения русскому языку как иностранному [17]. Есть опыт осуществления диалога этнокультур в процессе работы с привлечением произведений местных художников как материала при обучении умениям построения и речевого оформления сочинений-описаний по картине [16]. Высокая эффективность использования произведений живописи при изучении риторики, в частности аспектов невербального общения, доказана и экспериментально обоснована в работах О. П. Штыркиной [18].

Таким образом, обращение к произведениям искусства показало свою эффективность в аспекте эстетического воспитания подрастающей личности и формирования коммуникативных навыков учащихся в практике обучения русской словесности. Как отмечает Д. М. Багова, «картина воспитывает эстетический вкус, который формируется как в самом

наблюдении и восприятии прекрасного, так и в процессе отбора языковых средств для передачи полученных впечатлений» [1].

Произведения живописи как средство наглядности давно доказали свою эффективность в деле обогащения словарного запаса учащихся, развития связной речи, расширения культурного кругозора, формирования духовно-нравственных качеств личности. Картины обладают мощным обучающим потенциалом в плане формирования коммуникативной и культуроведческой компетенций учащихся [11].

Кроме анализа теоретической и методической литературы, в свете поставленных перед собой задач мы сочли необходимым и чрезвычайно важным проанализировать используемые как базовые в школах региона учебники русского языка для 5, 6 и 7 классов (Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, С. Г. Бархударова и др. авторов) с точки зрения представленности в нём упражнений, направленных на формирование аспектов речевой деятельности учащихся, упражнений с культуроориентированным содержанием, а также с точки зрения использования в нём средств изобразительной наглядности [9; 10].

Большое значение имеет также присутствие в учебнике упражнений с творческими заданиями и упражнений, содержащих задания по репродукциям картин. В целом по данным критериям можно характеризовать тот или иной учебник с точки зрения представленности в нём творческих заданий, направленных на развитие речи учащихся.

С использованием репродукций произведений живописи в учебниках 5-7 классов представлены задания по подготовке письменных сочинений и устных высказываний, при этом в основном речь идет о создании описания — природы, интерьера, впечатлений от увиденного. Например, в учебнике 7 класса предлагается написать о своих впечатлениях по картине И. И. Бродского «Летний сад осенью» в форме письма другу. В учебнике 5 класса по картине И. Э. Грабаря «Февральская лазурь» даётся задание объяснить название картины и описать февральский день. Анализ показывает, что в целом около 30% упражнений направлено на развитие речевой деятельности. Много упражнений, предполагающих работу с текстом в виде формулировки заданий типа «Определите тип и стиль текста», «Озаглавьте текст», «Ответьте на вопросы к тексту» и т. п.

Тип речи «повествование с элементами описания» отрабатывается при работе с репродукциями жанровой живописи, предполагающей элементы динамического сюжета. Она представлена в учебниках 5, 6 и 7 класса репродукциями картин (Ф. П. Решетников «Опять двойка!», Т. Н. Яблонская «Утро», Е. В. Сыромятникова «Первые зрители», С. Григорьев «Вратарь» и др.). При этом живопись представлена в следующих жанрах: жанре натюрморта, пейзажа, интерьера, портрета и жанровой живописи.

Портрет как отдельный жанр живописи предлагается к описанию в 7 классе. (В. Хабаров «Портрет Милы», Е. Широков «Друзья», где изображены мальчик и собака). Репродукция картины В. И. Хабарова привлекается с целью обучения учащихся описанию внешности человека, к ней предлагается следующее задание: «Перед вами картина В. И. Хабарова “Портрет Милы”. Представьте себе, что вы вошли в комнату Милы и увидели свою подругу (сестру) в необычной позе. Вы невольно рассматриваете ее лицо, позу, одежду. Что нового вы узнали о Миле? О чем хотели бы ее спросить? Составьте диалог “Я и моя подруга (сестра) Мила”».

Отметим, однако, что ещё в 6-ом классе знакомство с жанром портрета происходит при обращении к картине Е. В. Сыромятниковой «Первые зрители», когда учащимся предлагается дать портретные характеристики изображённых на картине мальчиков.

Жанр пейзажа в анализируемом учебнике представлен репродукциями 6 картин (И. Э. Грабарь «Февральская лазурь», Г. Г. Нисский «Февраль. Подмосковье», Н. П. Крымов «Зимний вечер», И. И. Бродский «Летний сад осенью», И. Попов «Первый снег», К. Ф. Юон «Конец зимы. Полдень»). По репродукциям предлагается составить описание или описание с элементами рассуждения: в упражнениях по работе с данными картинами даётся лексический материал, приводятся наводящие вопросы, дается толкование слов, необходимых для

наименования изображенного на картине.

Так, в параграфе №21 «Собирание материалов к сочинению» обращается внимание учащихся на то, что нужно собирать материал к сочинению, если его для раскрытия темы требуются наблюдения, и даются советы, как это целесообразно делать.

В следующем упражнении дан образец подготовленных материалов к сочинению и предлагается их дополнить. Упражнения №122 и 123 предполагают устное описание картины А. М. Герасимова «После дождя» с привлечением синонимов, приведенных в скобках. Такое коммуникативное умение, как собирание материала для высказываний по конкретной теме, предполагает способность видеть, наблюдать над предметами, сравнивать их, обобщать наблюдения. Это позволяет акцентировать внимание на деталях, учит детей рассматривать детали того, что изображено на картине. При этом происходит поиск языковых средств, необходимых для передачи яркого зрительного образа, идёт выбор стилистически оправданного, целесообразного употребления слов и конструкций, точно передающих изображённое автором. Закономерно, что большое внимание уделяется словарно-стилистической работе как подготовительному этапу к написанию сочинения.

Во вкладке учебника русского языка для 6-го класса (часть 1-ая) представлены репродукции картин, которые позволяют учащимся ближе рассмотреть, увидеть изображенное в различных масштабах и ракурсах. Привлечение внимания к деталям, тщательное разглядывание интерьера и переливов красок позволяют формировать у шестиклассников способность к тонким наблюдениям над увиденным и умение точно передать замысел автора, понять «настроение» картины.

В ходе подготовки к написанию сочинения рекомендуется обращение к тексту стихотворного произведения А. Яшина «После дождя», приведенного в упражнении №113:

*«Дождик прошёл по садовой дорожке.
Капли на ветках висят, как серёжки.
Тронешь берёзку – она встрепенётся
И засмеётся. До слёз засмеётся.
Дождь прошуршал по широкому лугу,
Даже цветы удивились друг другу:
В чашечках листьев, на каждой травинке
По огонёчку, по серебрянке».*

Обращение к поэтическому образу через выразительное чтение и анализ средств выразительности позволяет обратить внимание на настроение, передаваемое как поэтом, так и художником, увидеть мелкие детали и создать единое, эстетически и эмоционально полное и достоверное представление от увиденного.

В целом для анализируемого учебника характерны систематичность и органичность вплетения в канву работы над развитием речи учащихся произведений живописи. Так, параграф №59 «Описание природы» начинается с определения пейзажа в литературном произведении – «это словесное описание природы (гор, морей, степей, полей, леса, грозы, снегопада и т. д.) или местности (сельской, городской), на фоне которой происходит изображаемые события» [10, с. 8]. Примечательно что для формирования представления о пейзаже в упражнениях параграфа предлагаются фрагменты текстов известных авторов — мастеров слова И. Бунина, В. Тендрякова, М. Пришвина. Даются задания, позволяющие выработать внимание к самым тонким деталям, предлагается определить основную мысль каждого текста и его стилистическую принадлежность, найти в тексте описание определённого предмета или фрагмента действительности, обращается внимание на изобразительные языковые средства.

Обращение к пейзажным зарисовкам, представленным в текстах упражнений, является закономерным именно на данном этапе изучения морфологии русского языка, когда речь идёт об изучении имени прилагательного и его признаков. Работа с текстом позволяет увидеть семантический и стилистический потенциал прилагательного и выявить его функции.

В соответствии с программой развития речи в рассматриваемом УМК использовано с 5 по 9 классы 33 репродукции произведений живописи. Как отмечают исследователи, это количество меньше, чем в УМК других авторов, однако подбор картин отличается систематичностью и продуманностью [5]. Н. Г. Жукова справедливо отмечает, «оправданы только те репродукции, которые действительно являются произведениями изобразительного искусства, созданы кистью мастера: именно эти произведения обладают наибольшим воздействием на зрителя, облегчают воспитание художественного вкуса учащихся» [3].

В аспекте формирования коммуникативных навыков учащихся произведения живописи используются прежде всего как наглядный материал, обращение к которому позволяет обогатить словарный запас, развить навыки связной речи при работе над сочинениями различных жанров. Картина заключает в себе «предметно-изобразительный код» и, давая готовый материал и опорные точки, помогает составить программу высказывания [13-15].

Вместе с тем нельзя не согласиться с Е. И. Литневской в том, что сочинения по картине представляют для учащихся большую трудность. Это связано, по ее мнению, «с объективным несовпадением образного и понятийного уровней мышления» [5]. Конечно, картина во многом и облегчает работу по созданию текста, так как в ней «художник уже отобрал объекты, с помощью композиции выделил наиболее значимые из них; кроме того, картина в статике отображает то, что в реальности динамично, изменчиво, и это позволяет ее рассматривать, анализировать с опорой на вопросы учителя, обсуждать, что хотел передать художник (каков замысел) и как он это сделал (каковы художественные средства)» [5].

Создание и совершенствование собственного текста предполагает умение строить высказывания повествовательного и описательного типа на темы, связанные с личным жизненным опытом учащихся, а также с произведениями литературы и живописи; предполагаются также навыки совершенствования содержания и языкового оформления продуцируемого текста.

Формирование коммуникативной компетенции — это длительный и многоаспектный процесс, на каждом этапе которого произведение живописи может выполнять определённую роль. Методика работы с картинами должна строиться с учетом психо-возрастных особенностей учащихся, их возможностей и уровнем развития. Так, в 5, 6 и 7 классах полноценные коммуникативные навыки только начинают закладываться, поэтому дидактический материал должен способствовать своим тематическим и эмоциональным содержанием мотивации учащихся и способствовать активизации видов речевой деятельности. Без этой активизации невозможно развитие речи учащихся, которое осуществляется в принципе на каждом этапе урока благодаря работе со словарем, вопросно-ответной форме беседы, ознакомлению с художественными текстами и т. д. На этапе обращения к написанию, например, сочинения-описания происходит совершенствование речевых навыков учащихся, когда все накопленные в процессе работы над произведением живописи знания и впечатления осмысливаются и воплощаются в продуцируемом учащимся собственном тексте. Обязательным этапом работы над сочинением должна стать совместная работа учащихся над получившимися у них текстами, которая позволяет совершенствовать не только сами тексты, но и виды речевой деятельности — слушание, чтение, говорение и письмо.

Как отмечает Г. Г. Городилова, привлечение произведения живописи «требует визуального мышления, которое по своему характеру является подлинно творческой деятельностью, способствующей формированию и творческих речевых умений» [2, с. 23].

Какими же методами работы по использованию произведений живописи в аспекте развития речи учащихся владеет современная методика? Наш анализ позволяет утверждать, что опыт многих поколений словесников предоставляет богатый дидактический материал, отточенный многолетней практикой. Однако поиск новых приёмов и технологий не прекращается. Рассмотрим традиционные и более инновационные подходы к использованию

потенциала картин в процессе обучения русскому языку и во внеурочной деятельности.

В целом общепринятым является положение о том, что произведение живописи — это не просто иллюстративный элемент, а незаменимое средство, связанное с предметом и целями обучения естественно и органично, средство, стимулирующее и активизирующее речемыслительную деятельность школьников [4].

Принципы отбора произведения живописи и работы с ним намечены в исследованиях Л. А. Ходяковой, которые стали базовыми для данного аспекта методики. В главе «Особенности методики работы по картине на уроках русского языка» книги «Живопись на уроках русского языка» рассмотрены такие важные методические проблемы, как приёмы формирования коммуникативных умений в процессе работы по картине, методы совершенствования различных видов речевой деятельности и стиля школьных сочинений, а также пути реализации межпредметных связей и другие вопросы [13].

Л. А. Ходякова указывает также и на возможности использования картины при выработке навыков построения устного высказывания на заданную тему, в частности при проведении экскурсии [17].

О больших возможностях использования картины на уроках русского языка писал профессор А. В. Текучев, который указывал, что варианты работы с произведениями живописи разнообразны: это может быть устный рассказ по сюжету картины, описание пейзажа, сочинение по ряду картин, сочинение с грамматическим заданием. Практически все виды сочинений различных жанров могут быть проведены по картине [7].

Одним из наиболее общепринятых видов работы с привлечением произведения живописи является формирование умения писать сочинения-описания, которое ставит целью выработать навыки подбора языковых средств для описания того или иного объекта. В частности, одним из требований программы по русскому языку является умение выпускников производить портретную характеристику и описание внешности человека.

Системно построенная работа в данном направлении представляет собой мощное средство формирования культуроведческой компетенции и развития личности учащегося, поскольку предполагает обогащение обучаемых знаниями об историческом контексте, о художнике, о человеке, изображенном на портрете, а также обогащение их речи определённой лексикой и грамматическими конструкциями.

В методической литературе портретная характеристика определяется как речевой жанр, характеризующийся определенными устойчивыми компонентами, целостной композицией и языковым воплощением. Как указывает Т. И. Миронова, «жанр портретной характеристики, представляя собой сложную речевую модель коммуникативного акта, обладает определенными устойчивыми компонентами (лицо, черты характера, поза, одежда, фон, цветовая гамма и др.), смысловым и структурным единством, в котором все части взаимосвязаны и взаимообусловлены» [8]. При этом важно, что портретная характеристика предполагает не только описание внешнего вида изображенного художника человека, но и обращение к его внутреннему миру, к его приоритетам, интересам, особенностям личности.

Овладение учащимися закономерностями построения такой модели и умением создавать текст этого жанра, пронизанный собственным мнением автора, отражающий его отношение к изображенному и к позиции художника, представляет собой одну из составляющих коммуникативной компетенции ученика, формирование которой требует значительных усилий и от учителя, и от ученика.

Соответственно методика работы над подобным сочинением с привлечением произведения живописи предполагает комплексный подход: зрительное восприятие картины должно сочетаться с анализом грамотно подобранного искусствоведческого текста, что должно в конечном счете привести к продуцированию учащимся собственного текста, представляющего собой портретную характеристику.

В методической литературе указывается на особую эффективность привлечения живописного произведения в сочетании с работой над искусствоведческим текстом, которая

позволяет сочетать два вида деятельности учащихся — прослушивание текста (аудирование) и рассматривание картины (визуальное восприятие).

Искусствоведческий анализ текста позволяет выявить специфические средства живописи, ввести в активный словарный запас учащихся соответствующие искусствоведческие термины - «композиция», «светотень», «колорит», обратить внимание на цветовые оттенки, а значит, и активизировать в речи учащихся прилагательные, называющие эти цвета. При работе с текстом наглядный образ сохраняется в оперативной памяти детей и в пространстве, и во времени. Учащиеся получают не только наглядный, но и словесный материал.

К отбору искусствоведческого текста методисты советуют относиться очень осторожно: целесообразно использовать тексты, в которых непосредственно описывается содержание картины и средства выражения замысла художника, оцениваются достоинства и недостатки произведения живописи. Текст должен быть доступен для понимания школьниками, достаточно информативен и стилистически безупречен. Образцы таких текстов приводит Л. А. Ходякова в работе «Живопись на уроках русского языка: Теория и методика разработки уроков». Так, при подготовке к написанию сочинения-описания картины И. Левитана «Март» исследователь предлагает провести ознакомление с двумя искусствоведческими текстами Б. В. Иогансона и И. И. Гинзбурга, обращая внимание учащихся на различную стилистическую принадлежность этих текстов. Это позволяет акцентировать внимание на различиях научно-популярного и научного текстов [14].

Современная практика отмечена ярко выраженной тенденцией к реализации интегрального подхода к формированию речевых навыков учащихся, характеризуется поиском новых видов работы с использованием уже имеющегося потенциала. И это вполне закономерно, учитывая особенности восприятия учебной информации современными учащимися, фрагментарность их мышления, трудности в концентрации внимания и многое другое.

Интегрированный подход по развитию речи учащихся представлен также в работах, посвящённых проблеме совмещения таких средств наглядности, как живопись и музыка. Осуществлять подобный интегрированный подход рекомендуется на основе соотнесения учебников и программ по русской словесности, изобразительному искусству и музыке. Обращение в рамках одного урока к возможностям близких по теме, настроению, замыслу автора, идее произведений живописи и музыки вкупе с обращением к искусствоведческому и художественному тексту позволяет активизировать различные виды речевой деятельности и расширить культуроведческий кругозор учащихся и одновременно открывает новые техники и приёмы развития речи.

Особо следует отметить, что работа по формированию коммуникативных навыков должна носить системный характер: к теме «произведение живописи» и «изобразительное искусство» целесообразно обращаться при изучении практически всех разделов русского языка. Так, при изучении изобразительно-выразительных средств языка следует предлагать задания по подбору эпитетов к существительным, называющим предмету, представленные на подобранной картине. Тема «Исконно русские и заимствованные слова» позволяет обратиться к культуроведческому потенциалу русской живописи: картины В. Г. Перова «Тройка», И. В. Сурикова «Утро стрелецкой казни» и др. открывают большие возможности для целенаправленной работы над пополнением лексического запаса учащихся, для скрупулезной работы над лексическим значением слова.

Целесообразно использовать также творческие задания, призванные пробудить интерес ребят к живописи, показать им красоту и мощь изобразительного искусства, а также воспитать эстетический вкус. Так, может быть предложено творческое задание из пособия для учителя «Тексты-миниатюры на уроках русского языка» (А. Д. Дейкина, Ф. А. Новожилова), в котором работа с текстами-миниатюрами строится в том числе и с помощью творческих упражнений по развитию языкового чутья. Так, авторы предлагают обратиться к стихотворению Булата

Окуджавы и применить приём словесного рисования:

*Живописцы, окуните ваши кисти
в суету дворов арбатских и в зарю,
чтобы были ваши кисти словно листья.
Словно листья, словно листья к ноябрю.*

Словесное рисование. Представьте себе, что живописцами стали вы. Что вы хотите нарисовать? Выберите тему для словесного рисования и устно расскажите, что будет на вашей картине. Используйте красочные слова, живописуя природу» [9, с. 115-116].

Исходя из данных исследований по повышению уровня речевых навыков учащихся, посвящённых использованию произведений живописи на уроках русского языка и свидетельствующих об эффективности привлечения картин местных художников, мы обратились к краеведческому материалу, в частности к творчеству народного художника Чеченской Республики Аманды Асуханова, которое имеет множество почитателей не только среди наших земляков, но и во всей России и в многих зарубежных странах. Для понимания творчества художника необходимо ознакомить учащихся с его биографией, показать его неразрывную связь со своим народом.

Творчество этого замечательного художника было пропитано любовью к Родине, к своему народу. Он был настоящим патриотом, воспевавшим в своих картинах величественную природу Северного Кавказа, красоту окружающего мира. Годы чеченского конфликта лишили Аманды Абасовича Асуханова мастерской, библиотеки, собрания живописи, но — не желания работать. Он написал ряд картин — «Раны войны», «Улица мира», «Центр Г розного», «Взрыв президентского дворца», «Теперь без мамы», в которых сквозной мыслью проходит мысль о безумии людей, забывших о своем главном предназначении — созидании — и ставших на путь разрушения. [Имена Кавказа: Электронная энциклопедия http://imenakavkaza.ru/biographii/asukhanov_amandi_abasovich/].

К сожалению, первичный опрос позволил обнаружить, что шестиклассники не знали о творчестве этого замечательного художника. Таким образом привлечение его произведений расширило их эстетический кругозор и знания о культуре и изобразительном искусстве нашей республики. На уроках мы систематически возвращались к живописи А. Асуханова, используя серию его картин под условным названием «В горном краю»: это репродукции картин разных периодов его творчества – «Ишкарой», «Краски горных долин», «Горная дорога», «Далеко в горах».

Многие из выполняемых детьми заданий творческого характера имели в качестве опоры репродукции этих картин. В частности, кроме перечисленных выше, учащимся при изучении сюжетной и композиционной специфики произведений чеченского мастера кисти предлагались задания типа:

- укажите прилагательные, которые вам нужны для описания цветовой гаммы произведений художника;
- составьте словосочетание, дающие развернутые наименования предметам, изображённым на картине;
- подберите эпитеты и сравнения, которые, на ваш взгляд, помогут передать красоту горного пейзажа;
- подберите стихотворные произведения чеченских авторов, которые созвучны по настроению и тематике полотнам художника;
- опишите свои впечатления от наиболее понравившейся вам картины.

Использование произведений живописи местного художника, на наш взгляд, усиливает воздействие на интеллектуальное развитие учащихся, способствуют повышению уровня культуроведческой компетенции, воспитанию любви к Родине и эстетического вкуса.

Таким образом, работа с привлечением произведения живописи на уроках русского языка можно признать одной из наиболее продуктивных форм деятельности учителя по развитию речи учащихся. Вместе с тем, несмотря на кажущуюся простоту и занимательность,

она требует системного интегрированного подхода.

В используемых в настоящее время учебно-методических комплексах представлены достаточно полные, разнообразные и эффективные дидактические материалы, которые позволяют при условии их умелого использования реализовать цели обучения русскому языку в плане формирования коммуникативной и культуроведческой компетенций учащихся, а также их эстетического воспитания.

В работе с произведением живописи следует выделять и соблюдать последовательность следующих этапов:

– подготовительный этап, предполагающий создание информационного и эмоционального фона для восприятия картины (обычно реализуется во вступительном слове учителя);

– ознакомление (зрительное) с картиной в формате просматривания деталей и общего плана;

– анализ произведения живописи как объекта искусства (традиционно реализуется в форме беседы по картине);

– этап перевода предметно-изобразительного кода картины в словесно-изобразительный, который предполагает работу над усвоением необходимой лексики и терминологии, а также сбор материала, в частности арсенала изобразительно-выразительных средств языка;

– этап обращения к авторитетному мнению, предполагающий ознакомление с искусствоведческим текстом и его анализ;

– моделирование речевого высказывания в форме схемы или плана в устной или письменной речи;

– продуцирование устного или письменного высказывания учащегося и работа над его речевым оформлением;

– рефлексивный этап, предполагающий анализ или самоанализ работ учащихся.

Необходимость обращения к явлениям культуры, и прежде всего – к искусству, при изучении языка — неоспоримая аксиома для современной практики обучения языку. Человек живет в мире культуры в самом широком смысле слова, и овладение культурными ценностями, мировым культурным наследием, умение интерпретировать произведение искусства – важнейшие составляющие полноценной, гармонично развитой личности современного человека.

Использование произведений живописи способствует повышению эффективности формирования коммуникативных умений. Картина, становясь своеобразной точкой опоры, в рамках определённой тематики способствует построению высказывания учащимся в соответствии с темой и замыслом художника: тема — это предмет изображения, основная мысль — это авторский замысел. Содержание картины становится моделью реальной ситуации общения, поэтому жанровая картина может использоваться для ролевой игры и помочь учащемуся выстроить тактику речевого поведения. Процедура сбора и систематизации материала по картине также стимулирует коммуникативные умения учащихся, так как в этом процессе идёт выстраивание программы и содержания будущего речевого высказывания в соответствии с темой и замыслом художника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багова Д. М. Методика развития речи учащихся начальных классов многонациональных школ: на материале произведений живописи художников Кабардино-Балкарии: дисс. ... канд. пед. наук. – Нальчик, 2004. – 204 с.
2. Городилова Г. Г. Роль и место наглядности в процессе развития речевых навыков и умений. - Москва, 1978. - 189 с.
3. Жукова Н. Г. Методические особенности использования живописи на уроках русского языка// Образовательный портал «Инфоурок». [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/metodicheskie-osobennosti-ispolzovaniya-zhivopisi-na->

- urokah-russkogo-yazyka-2650674.html (дата обращения 10.04.2022).
4. Ипполитова Н. А. О живописи на уроках русского языка // Журнал «Русский язык». – 2000, №6. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200100606> (дата обращения 19.04.2022).
 5. Литневская Е. И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. — Москва: Академический проект, 2006. — 590 с.
 6. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – Москва: Искусство, 1970. — 384 с.
 7. Методика русского языка в средней школе /Под ред. А. В. Текучева. – Москва: Просвещение, 1980. – 280 с.
 8. Миронова Т. И. Обучение портретной характеристике на основе произведений живописи на уроках русского языка: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - Москва, 2010. - 217 с.
 9. Русский язык. 6 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / [М. Т. Баранов и др.]. - Москва: Просвещение, 2019. – 192 с.
 10. Русский язык. 6 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / [М. Т. Баранов и др.]. – Москва: Просвещение, 2019. – 191 с.
 11. Саркисян С. К. Проблема использования произведений живописи на уроках русского языка // Академия педагогического мастерства. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.pedacademy.ru/categories/2/articles/195> (дата обращения 15.04.2022).
 12. ФГОС ООО / официальный сайт. [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 05.04.2022).
 13. Ходякова Л. А. Живопись на уроках русского языка: Теория и методика разработки уроков: учебн. пособие / Л. А. Ходякова. – Москва: Флинта, 2000. - 336 с.
 14. Ходякова Л. А. Культуроведческий и воспитательный потенциал использования живописи на уроках русского языка / Л. А. Ходякова // Исследовательский поиск молодых ученых: к юбилею профессора Л. А. Ходяковой. – Москва: МПГУ, 2002. – 107 с.
 15. Ходякова Л. А. Научные основы методики использования живописи в процессе обучения русской речи учащихся нерусской аудитории: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 1992. – 212 с.
 16. Черевань А. Г. Картины художников Карачаево-Черкесии в процессе работы по развитию связной письменной речи пятиклассников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Карачаевск, 2002. - 219 с.
 17. Чжан Лиянь. Использование пейзажной живописи в процессе развития русской речи китайских студентов: дисс... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2007. - 230 с.
 18. Штыркина О. П. Использование произведений живописи на уроках риторики в пятом классе: дисс...канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2001. – 163 с.

REFERENCES

1. Bagova D. M. Metodika razvitiya rechi uchashchihsya nachal'nyh klassov mnogonacional'nyh shkol: na materiale proizvedenij zhivopisi hudozhnikov Kabardino-Balkarii: diss. ... kand. ped. nauk. – Nal'chik, 2004. – 204 с.
2. Gorodilova G. G. Rol' i mesto naglyadnosti v processe razvitiya rechevyh navykov i umenij. - Moskva, 1978. - 189 s.
3. Zhukova N. G. Metodicheskie osobennosti ispol'zovaniya zhivopisi na urokah russkogo yazyka// Obrazovatel'nyj portal «Infourok». [Elektronnyj resurs]. – URL: <https://infourok.ru/metodicheskie-osobennosti-ispolzovaniya-zhivopisi-na-urokah-russkogo-yazyka-2650674.html> (data obrashcheniya 10.04.2022).
4. Ippolitova N. A. O zhivopisi na urokah russkogo yazyka// Zhurnal «Russkij yazyk». – 2000, №6. [Elektronnyj resurs]. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200100606> (data obrashcheniya 19.04.2022).
5. Litnevskaya E. I., Bagryanceva V. A. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v srednej shkole: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij / Pod

- red. E. I. Litnevskoj. — Moskva: Akademicheskij proekt, 2006. — 590 s.
6. Lotman Yu. M. Struktura hudozhestvennogo teksta. — Moskva: Iskusstvo, 1970. — 384 s.
 7. Metodika russkogo yazyka v srednej shkole /Pod red. A. V. Tekucheva. — Moskva: Prosveshchenie, 1980. — 280 s.
 8. Mironova T. I. Obuchenie portretnoj harakteristike na osnove proizvedenij zhivopisi na urokah russkogo yazyka: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. - Moskva, 2010. - 217 s.
 9. Russkij yazyk. 6 klass. Ucheb. dlya obshcheobrazovat. organizacij. V 2 ch. Ch. 1 / [M. T. Baranov i dr.]. - Moskva: Prosveshchenie, 2019. — 192 s.
 10. Russkij yazyk. 6 klass. Ucheb. dlya obshcheobrazovat. organizacij. V 2 ch. Ch. 2 / [M. T. Baranov i dr.]. — Moskva: Prosveshchenie, 2019. — 191 s.
 11. Sarkisyan S. K. Problema ispol'zovaniya proizvedenij zhivopisi na urokah russkogo yazyka // Akademiya pedagogicheskogo masterstva. [Elektronnyj resurs]. — URL: <https://www.pedacademy.ru/categories/2/articles/195> (data obrashcheniya 15.04.2022).
 12. FGOS OOO / oficial'nyj sajt. [Elektronnyj resurs]. — URL: <http://standart.edu.ru/> (data obrashcheniya: 05.04.2022).
 13. Hodyakova L. A. Zhivopis' na urokah russkogo yazyka: Teoriya i metodika razrabotki urokov: uchebn. posobie / L. A. Hodyakova. — Moskva: Flinta, 2000. - 336 s.
 14. Hodyakova L. A. Kul'turovedcheskij i vospitatel'nyj potencial ispol'zovaniya zhivopisi na urokah russkogo yazyka / L. A. Hodyakova // Issledovatel'skij poisk molodyh uchenyh: k yubileyu professora L. A. Hodyakovoj. — Moskva: MPGU, 2002. — 107 s.
 15. Hodyakova L. A. Nauchnye osnovy metodiki ispol'zovaniya zhivopisi v processe obucheniya russkoj rechi uchashchihsya nerusskoj auditorii: diss. ... dokt. ped. nauk: 13.00.02. — Moskva, 1992. — 212 s.
 16. Cherevan' A. G. Kartiny hudozhnikov Karachaevo-Cherkesii v processe raboty po razvitiyu svyaznoj pis'mennoj rechi pyatiklassnikov: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. — Karachaevsk, 2002. - 219 s.
 17. Chzhan Liyan'. Ispol'zovanie pejzazhnoj zhivopisi v processe razvitiya russkoj rechi kitajskih studentov: diss... kand. ped. nauk: 13.00.02. — Moskva, 2007. - 230 s.
 18. Shtyrkina O. P. Ispol'zovanie proizvedenij zhivopisi na urokah ritoriki v pyatom klasse: diss...kand. ped. nauk: 13.00.02. — Moskva, 2001. — 163 s.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Буралова Раиса Амхадовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: rburalova@mail.ru

Абалаева Хеди Мусаевна – студентка Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: abalaeva9696@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Buralova Raisa Amkhadovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of its Teaching, Chechen State Pedagogical University.

e-mail: rburalova@mail.ru

Abalaeva Khedi Musaevna – student of the Chechen State Pedagogical University.

e-mail: abalaeva9696@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Буралова Р. А. К вопросу о формировании коммуникативных навыков учащихся с использованием потенциала изобразительного искусства / Р. А. Буралова, Х. М. Абалаева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 7-18. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-7

FOR CITATION

Buralova R. A. To the question of forming communication skills of students using the potential of fine arts / R. A. Buralova, Kh. M. Abalayeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 7-18. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-7

УДК 81-23

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-18

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Дасовхаджиева А. А.

Чеченский государственный педагогический университет

LEXICO-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF SPORTS TERMINOLOGY

Dasovkhadzhiyeva A. A.

Chechen State Pedagogical University

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы лексико-семантической характеристики спортивной терминологии, в частности, проводится компонентный анализ спортивных терминов английского происхождения. Материалом исследования послужили слова и словосочетания, извлеченные методом сплошной выборки из лексикографических источников, а также популярных современных британских и американских газет и журналов. Автором использованы следующие методы исследования: описательный, дефиниционный анализ, компонентный анализ.

Ключевые слова: спортивная терминология, лексические единицы, отрасль спорта, виды спорта, спортивное значение.

Abstract. This article deals with the issues of lexical and semantic characteristics of sports terminology, in particular, a component analysis of sports terms of English origin is carried out.

The material of the study was words and phrases extracted by continuous sampling from lexicographic sources, as well as popular modern British and American newspapers and magazines. The author used the following research methods: descriptive, definitional analysis, component analysis.

Keywords: sports terminology, lexical units, sports industry, sports, sports value.

Слово «спорт» происходит от старофранцузского «de sport», означающего «досуг», а самое старое определение в английском языке с 1300 года означает «все, что люди находят забавным или интересным». В словаре Cambridge Dictionary Online дается толкование слова «спорт» как игры, соревнования или деятельности, требующих физических усилий и навыков, которые проводятся или выполняются [3].

Словарь английского языка Collins Cobuild для продвинутых учащихся приводит в чем-то схожее значение слова «спорт». В нем говорится, что спорт – это такие игры, как футбол, баскетбол и другие виды досуга, требующие физических усилий и навыков [4].

Итак, хотя в обоих толкованиях данного слова акцентируется внимание на важности усилий и навыков и спорт определяется как вид досуга или удовольствия, тем не менее, в первом упоминается нечто чрезвычайно существенное для этого вида деятельности. Спорт отличается от простой игры. Игра – это спонтанная деятельность на безвозмездной основе и без каких-либо ограничений. Немецкий теоретик Карл Диём писал, что «игра – это бесцельная деятельность сама по себе, противоположная работе» [5].

С самого зарождения человечества люди занимались разными играми. Древняя Греция

ввела формальные виды спорта с первых Олимпийских игр в 776 г. до н.э., которые включали такие виды спорта, как *гонки людей и колесниц, борьба, прыжки, метание диска и копья*.

Термин «соревнование» вошел в употребление с первыми организованными спортивными мероприятиями. Соревнование – еще одна важная характеристика спорта. Люди соревнуются, чтобы победить и показать свои качества в различных спортивных дисциплинах, и это еще один признак, отличающий спорт от простой игры. Затем в конце VII века количественная оценка стала важным аспектом спорта, а в XIX веке впервые было введено слово «*record*» (также английское), используемое в значении «непревзойденное количественное достижение».

Термин «*sport*» в единственном числе используется в большинстве диалектов английского языка для описания общей концепции (например, «*children taking part in sport*»), а термин «*sports*» (в форме множественного числа) используется для описания нескольких видов деятельности (например, *football and rugby are the most popular sports in England*).

Стоит отметить, что слово «*sport*» имеет и другие значения, например, в выражении «*to be a good sport*» словосочетание «*good sport*» обозначает человека, который играет честно, принимает как победу, так и поражение, и остается дружелюбным.

Дело в том, что большинство видов спорта появилось в англоязычных странах. Например, *футбол, крикет, скачки, бокс, гребля, легкая атлетика* или легкоатлетические виды спорта, *гольф, бадминтон, регби, хоккей, большой теннис*, даже *игра в дартс* зародились на территории Великобритании, а *бейсбол, американский футбол, баскетбол, волейбол, софтбол, водные лыжи, виндсерфинг, сноуборд* и некоторые домашние игры, такие как *бильярд*, возникли на территории Северной Америки. Премьер-министр Великобритании Джон Мейджор еще в 1995 году сравнил вклад британской нации в развитие различных видов спорта с важностью промышленной революции, колыбелью которой является Великобритания.

Ряд ученых придерживается точки зрения, что термины называют специальные понятия, предметы, явления, которыми оперирует определенная область знания, наука, отрасль техники, в то время как нетермины соотносятся с понятиями, предметами, явлениями повседневной жизни, повседневного общения; по выражению некоторых исследователей, термин обозначает «научное понятие», а нетермин – «бытовое» [2].

Спортивная лексика представляет собой группу слов и словосочетаний, относящихся к сфере спорта. На протяжении многих веков развивались новые виды спорта и возрастала потребность в новых словах, необходимых для описания новых событий, игр, правил и соревнований. Язык спорта – это огромная всеобъемлющая категория, охватывающая термины многих различных спортивных дисциплин, поэтому перечислить их было бы невыполнимой задачей.

Язык спорта со временем меняется. Некоторые термины устаревают, поскольку исчезают некоторые спортивные дисциплины (например, гонки на колесницах). Термин «*sportsman*», все еще используемый, стал немного устаревшим и в большинстве случаев заменяется словом «*athlete*». Уходит в пассивный запас и выражение «*to go in for sport*», которое очень широко использовалось несколько десятилетий назад. За этими изменениями иногда трудно следить, и они могут затруднить понимание спортивной лексики обычными людьми.

Существует разница между терминами «*game*» и «*match*». «Матчевые» виды спорта, как правило, происходят из Великобритании или других стран Содружества. Мы говорим «матч по гольфу», «матч по крикету», «матч по боксу» (современный вариант) и «матч по теннису», но «бейсбол» – «игра», «футбол» (американский) – «игра» и «игра в баскетбол», потому что эти виды спорта возникли на североамериканском континенте. Исключением является вид спорта, в котором игроки бьют круглым мячом по полю: это «*football match*» в Великобритании, но «*soccer game*» в США.

Когда мы говорим о терминах «*competition*» и «*contest*», мы можем сказать, что между

ними есть небольшая разница, но они довольно взаимозаменяемы. Вот некоторые из различий между этими терминами:

- а) соревнование более серьезное, чем состязание, и обычно длится дольше;
- б) состязание подразумевает, что два или более человека соревнуются друг с другом за вознаграждение (приз, право хвастовства и т.д.);
- в) соревнования устанавливают правила, по которым отдельные лица или команды соревнуются друг с другом. Это может относиться к лотерее, случайным розыгрышам или даже к конкурсу красоты.

Court (корт) представляет собой прямоугольную площадку, на которой играют в теннис, баскетбол и бадминтон.

Course (площадка) – это участок земли, который используется для длительных соревнований, таких как марафоны, автомобильные гонки и гольф.

Field (поле) – это участок земли с травяным покрытием, который используется для занятий такими видами спорта, как хоккей на траве, регби или футбол.

Gym (тренажерный зал) – это место, куда вы можете пойти и потренироваться на тренажерах, или помещение, в котором в школе проводятся уроки спорта. «*Gym*» - сокращение от «*gymnasium*». В Германии, Скандинавии и Центральной Европе это также название школы, которая готовит учеников к поступлению в университет.

«*Gymnasium*» – это своего рода школа, для которой правильный перевод на английский язык должен быть «гимназия», но не «спортзал». А *pitch/поле* или а *sports ground/* спортивная площадка – это открытая игровая площадка для различных видов спорта. Термин «*pitch*» чаще всего используется в британском английском, в то время как аналогичный термин в американском и канадском английском языках - *sports ground*.

А *rink/каток* – это гладкий лед, предназначенный для катания на коньках, роликовых коньках или игры в керлинг. А *track* – это тип дорожки или дороги, часто имеющей форму кольца, специально разработанного и построенного для спортивных мероприятий, например, гонок. Для обозначения спортивных соревнований по легкой атлетике, в ходе которых люди соревнуются в беге, прыжках и метаниях, в США используется термин «*track-and-field*». В Великобритании используется термин «*athletics*».

А *sportsperson* – это тот, кто занимается спортом, независимо от пола, в то время как *sportsman* и *a sportswoman* – это термины, используемые для разных полов.

Sportsman – это слово, которое можно охарактеризовать как немного устаревшее, иногда оно используется специально для тех, кто в основном занимается спортом на открытом воздухе, таким как охота, рыбалка, скалолазание и верховая езда.

А *athlete* – это термин, обозначающий спортсмена и спортсменку в общем смысле.

Слово *player/игрок* также часто используется для обозначения человека, занимающегося определенным видом спорта, например, *footballplyer/«футболисты»*, *basketballplayer/«баскетболисты»* и т.д.

The captain – капитан команды.

А *coach* – это человек, который отвечает за обучение и подготовку спортсменов для улучшения их навыков.

А *trainer* – тренер. Ключевое различие между *coach* и *trainer* заключается в их приоритете: *coaches*, в первую очередь, ориентированы на команду, а *trainer* – на отдельного спортсмена или небольшую группу.

А *referee /судья* – это человек, который принимает решения во время игры. Судья бежит по площадке с игроками (*football*). Судья принимает решения из одной позиции (например, *tennis*).

А *supporter* – это слово, используемое в британском английском для обозначения того, кто хочет, чтобы определенная команда выиграла, демонстрирует это, отправляясь смотреть командную игру. Американский термин для обозначения сторонника – а *fan* (сокращенно от *fanatic*).

A cheerleader – один из тех, кто поддерживает большое публичное мероприятие, особенно спортивное. В Северной Америке особенно популярны привлекательные девушки, которые выступают в роли чирлидеров.

Cups, trophies/кубки, трофеи в виде людей или животных, чаши, кружки, медали и посуда – награды, вручаемые победителям в различных видах спорта.

Ховард Козелл, известный американский спортивный телеведущий, утверждает, что спорт – это человеческая жизнь в микромире. Действительно, кажется, что мы можем найти в спорте все аспекты человеческой жизни. Спорт создает очень красочный и привлекательный мир, который стоит исследовать.

Однако следует помнить, что спортивная терминология образует сложную многомерную систему, элементы которой проявляют свою семантику по-разному в зависимости от возраста, класса или гендерной принадлежности.

Спортивная терминология – составная часть языка профессиональной коммуникации спортсменов, тренеров, судей. Она характеризуется рядом специфических черт: открытостью, широким кругом пользователей, динамизмом, слабой ограниченностью от общелитературной лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пак Л. Е. Лексические средства в речи спортивных комментаторов США и России / Л. Е. Пак // Научный диалог. Москва, 2018. № 2. 148 с.
2. Шафранова Н. А. Семантико-функциональная характеристика спортивной лексики в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Шафранова. Пятигорск, ПГЛУ, 2004. 239 с.
3. Cambridge Dictionary Online, <https://dictionary.cambridge.org>.
4. Collins, C. (2001). Dictionary for Advanced Learners. Glasgow: Harper Collins Publishers.
5. Guttmann A. Is Mountain Climbing a Sport? And What is a Sport Anyway?

REFERENCES

1. Pak L. E. Leksicheskie sredstva v rechi sportivnykh kommentatorov SSHA i Rossii / L. E. Pak // Nauchnyj dialog. Moskva, 2018. № 2. 148 s.
2. Shafranova N. A. Semantiko-funkcional'naya harakteristika sportivnoj leksiki v sovremennom anglijskom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk / N. A. Shafranova. Pyatigorsk, PGLU, 2004. 239 ss.
3. Cambridge Dictionary Online, <https://dictionary.cambridge.org>.
4. Collins, C. (2001). Dictionary for Advanced Learners. Glasgow: Harper Collins Publishers.
5. Guttmann A. Is Mountain Climbing a Sport? And What is a Sport Anyway?

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дасовхаджиева Ажурат Андиевна – старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания иностранных языков Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: ajura_7@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Dasovkhadzhieva Azhurat Andievna – Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages Institute of Philology, History and Law Chechen State Pedagogical University.

e-mail: ajura_7@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Дасовхаджиева А. А. Лексико-семантическая характеристика спортивной терминологии / А. А. Дасовхаджиева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 18-22. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-18

FOR CITATION

Dasovkhadzhiyeva A. A. Lexico-semantic characteristics of sports terminology / A. A. Dasovkhadzhiyeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 18-22. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-18

УДК 1751

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-22

**ГРУППОВАЯ РАБОТА НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ**

*Текиева Ш. В., Хамутаева Э. А.
Чеченский государственный
педагогический университет*

**GROUP WORK IN RUSSIAN
LANGUAGE LESSONS AS A MEANS
OF FORMING STUDENTS'
COMMUNICATIVE COMPETENCE**

*Tekieva Sh. V., Khamutaeva E. A.
Chechen State Pedagogical University*

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации учебной деятельности учащихся среднего звена в аспекте формирования их коммуникативной компетенции, методам и приемам проведения групповой работы на уроках русского языка на разных этапах. Показано, что групповая работа на уроках русского языка помогает развить коммуникативные качества учеников, так как в отличие от фронтальной и индивидуальной работ не изолирует учащихся друг от друга, а наоборот, дает свободу реализации их природного стремления к общению, взаимопомощи и сотрудничеству.

Ключевые слова: русский язык, общение, коммуникативная компетенция, групповая работа, учащиеся средней школы.

Abstract. The article is devoted to the organization of educational activities of middle-level students in the aspect of the formation of their communicative competence, the rules for conducting group work in Russian language lessons at different stages. It is shown that group work in Russian language lessons helps to develop the communicative qualities of students, since, unlike frontal and individual work, it does not isolate students from each other, but, on the contrary, gives freedom to realize their natural desire for communication, mutual assistance and cooperation.

Keywords: Russian language, communication, communicative competence, group work, secondary school students.

Как замечают многие авторитетные исследователи в области психологии и педагогики, общение – это ключевое условие становления личности. В широком смысле слова под общением понимают такую форму человеческой жизнедеятельности, которая выступает в качестве одного из многих важнейших условий раскрытия многогранной природы личности человека, показателя уровня сформированности сознания и самосознания и стимулятора умственного развития. Кроме того, общение является мощным фактором саморазвития и

самовоспитания человека, так как через речевое взаимодействие с другими людьми он может анализировать их отношение к себе, размышлять над этим и делать выводы.

Безусловно, понятие «общение» многогранно. В рамках настоящего исследования мы будем анализировать общение как информационно-познавательный процесс, направленный на прием и передачу информации. Следует отметить, что в этой связи необходимо уделять особое внимание рассмотрению вопросов взаимопонимания между людьми, восприятию индивида другим индивидом, поскольку это и есть основная составляющая понятия «коммуникативная компетенция».

В рамках настоящего исследования мы будем придерживаться определения термина «компетенция», предлагаемого доктором педагогических наук И.Ю. Гац, которая под коммуникативной компетенцией понимает «овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на различных ее этапах» [3, с. 138].

Современные тенденции развития общества требуют и смены парадигмы школьного обучения, в ходе которого закладывается фундамент успешной по меркам наших дней личности. В этой связи развитие коммуникативных компетенций становится задачей первостепенной важности, поскольку в настоящее время нет ни одной сферы жизни человека, где он не сталкивался бы с необходимостью передачи информации. А от того, насколько четко, понятно, однозначно может быть интерпретировано переданное сообщение, зависят результаты его профессиональной деятельности, возможность карьерного роста, самореализации в сфере личностных отношений.

Именно в период школьного обучения уровень развития коммуникативных компетенций формируется особенно активно. Уровень общения обучающегося в коллективе класса и за его пределами оказывает положительное влияние на его психическое состояние, развитие у него познавательного интереса, повышение успеваемости.

Недостаточная степень сформированности навыков межличностного общения может привести к неуверенности в себе, закомплексованности, замкнутости, вызвать чувство отверженности и одиночества и т.п. Нельзя исключить, что трудности в коммуникации будут влиять на отношение ребенка к сверстникам, родителям, учителям. При этом в поведении школьника может проявиться пассивность, агрессия, негативизм, низкая самооценка. Школьник может испытывать неудовлетворенность своим положением в коллективе, что также отрицательно сказывается и на нравственном развитии личности.

Одним из важных показателей коммуникативной компетенции является степень сформированности умений «анализа чужих и продуцирования собственных языковых ассоциаций, языковых образов» [3, с. 26]. Причем здесь следует говорить не о формальном слушании, когда человек делает вид, что слушает, не вникая в суть того, о чем говорится, а о слушании, где проявляется, прежде всего, интерес к собеседнику и информации, которую он излагает. Одним из признаков, по которому можно выявить интересуется ли индивид своим собеседником или нет, является степень его заикленности на собственной личности во время общения.

Как отмечает А.И. Болотова, «важным моментом при формировании коммуникативных навыков является мысленное проигрывание своего поведения в различных ситуациях, а планирование своих действий в уме – показатель нормально протекающего коммуникативного действия» [1, с. 220]. Основными показателями качественного общения традиционно считаются:

- наличие эмпатии, т.е. сочувствия к собеседнику;
- проявление вовлеченности в то, о чем говорит собеседник;
- умение оставаться самим собой;
- проявление инициативы при общении;

- умение правильно излагать свои мысли;
- способность отстаивать собственную позицию в диалоге.

От успеха в речевой коммуникации зависит и психическое состояние человека, его поведение в обществе. Следовательно, учителю надо помнить самому, а также донести до учащихся, что умение правильно выражать свои мысли и понимать чужие нужно им не только в стенах школы, а везде и всегда.

Однако сегодня повсеместно педагогами отмечается снижение уровня развития коммуникативных компетенций. Школьникам все сложнее становится выражать собственные мысли, аргументировать свою точку зрения, строить конструктивный диалог. Зачастую даже среди успевающих учеников встречаются те, кто испытывает затруднения в формулировании устных и письменных ответов на вопросы.

Тревожащей тенденцией является сокращение словарного запаса современных детей и подростков и неуместное использование разговорной и сниженной лексики в различных ситуациях речевой коммуникации. Кроме того, повсеместное применение англоязычных заимствований не менее пагубно сказывается на общем уровне развития речевой компетенции.

Причины вышеназванных фактов большинство ученых и педагогов-практиков связывают с переходом преподавания русского языка на блочно-модульную систему, «клиповым» мышлением и сокращением количества учебных часов, предназначенных для развития речи. Немаловажным фактором является стремительное ускорение темпа жизни, повсеместное внедрение новых технологий, перенос сферы межличностного общения в виртуальное пространство.

Все это вызвало необходимость поиска путей решения проблемы снижения уровня развития речевых компетенций учащихся.

В 2016 году в России была разработана и принята Концепция преподавания русского языка и литературы. В рамках реализации данной Концепции одной из новых форм проверки знаний по русскому языку стало устное собеседование, которое сегодня представляет собой обязательный этап итоговой аттестации девятиклассников. Результаты первых лет подтвердили опасения педагогов о колоссальном снижении уровня речевой компетенции школьников и подчеркнули потребность в организации систематической, поэтапной, трудоемкой работы в этой области.

Накопленный современной методикой опыт обучения русскому языку, нашедший отражение в многочисленных трудах ученых и педагогов-практиков, показывает многообразие эффективных методов и приемов формирования и развития коммуникативных компетенций.

На наш взгляд, одной из эффективных форм организации деятельности учащихся в аспекте формирования у них навыков межличностного общения является групповая работа на уроках. Групповая учебная деятельность, в отличие от фронтальной и индивидуальной, не изолирует учащихся друг от друга, а наоборот, дает свободу реализации их природного стремления к общению, взаимопомощи и сотрудничеству. Безусловно, общение имеет место и при индивидуальной и фронтальной формах работы, однако там оно не включено в структуру деятельности, происходит только с разрешения учителя и длится недолго.

Характерной чертой групповой работы является возможность получить информацию не только из учебника или от учителя, но и друг от друга.

«Немаловажным преимуществом групповых форм работ является и то, что совместными усилиями могут быть выработаны новые средства анализа, достоинством которых будет их явная представленность в процессе их формирования и, следовательно, возможность изначального корректирования» [1, с. 221].

Следует подчеркнуть, что процесс развития коммуникативной компетенции в групповой работе осуществляется по двум направлениям: с одной стороны, это непосредственное общение внутри каждой группы, а с другой – диалог между группами.

При групповой работе реализуются две основные ситуации речевой коммуникации:

- общение в ходе непосредственного решения учебных задач;
- речевая поддержка членов группы друг друга.

От того, насколько эффективно данное общение, зависит и степень эффективности работы группы. В этом случае также необходимо обратить внимание на создание положительного микроклимата в группе и формирование желаний участников группы поддержать друг друга. Ключевая роль в этом процессе отводится учителю и его умению сформировать группы не только по принципу успеваемости учащихся, но и по психологической совместимости.

В школьной практике при групповой работе чаще всего группы комплектуются в зависимости от успеваемости учащихся. При этом желательно, чтобы в одну группу входили дети с разницей в успеваемости, что поможет детям с пробелами в учебной программе их восполнить и выйти из «зоны комфорта». Также нельзя забывать о важности психологической совместимости участников.

Возможно, вначале некоторым учащимся работа в группе будет даваться тяжелее, другим – легче, но при грамотно поставленной работе педагога те или иные барьеры, возникающие перед обучающимися, можно будет преодолеть. Понемногу все школьники будут включаться в процесс и привыкать к данной форме работы.

Неоспоримым достоинством групповой работы на уроках русского языка с точки зрения формирования коммуникативной компетенции является возможность синтеза устной и письменной речи. В руках учителя находится инструмент, позволяющий сочетать в себе развитие вербальной коммуникации и навыков связной письменной речи одновременно.

Традиционно групповая работа на уроках русского языка в школе включает в себя последовательность таких действий, как:

- класс разбивается на несколько групп (количество участников групп зависит от количества учеников в классе);
- каждая из групп получает индивидуальное задание (задания могут быть и одинаковыми, в зависимости от принципа работы);
- между участниками каждой группы распределяются роли, если это вызывает трудности у учащихся, учитель должен им помочь;
- в процессе выполнения заданий участники групп обмениваются мнениями, обсуждают ту или иную мысль;
- на основе согласования между всеми участниками группы окончательный ответ озвучивается на весь класс.

В целом, поэтапность групповой работы на уроках русского языка можно структурировать как совокупность трех элементов: подготовка к работе в группе, непосредственно групповая работа, заключительная часть. На каждом из этапов решаются определенные коммуникативные задачи.

Остановимся подробнее на этих задачах.

В ходе подготовительной работы, когда учитель актуализирует проблему, ставит перед учениками задачи, требующие решения, проводит инструктаж и объясняет последовательность работы, делит класс на группы и раздает дидактический материал, реализуется задача речевой направленности учебного процесса. На данном этапе педагог выступает как инициатор речевой коммуникации.

Важным элементом, активизирующим коммуникативную компетенцию учащихся, является личная ответственность за успешность групповой деятельности. Персональная ответственность возникает в тот момент, когда ученик принимает на себя ту или иную роль в группе. Доказано, что коллективная работа наиболее эффективна, когда каждый участник четко осознает, какие задачи на него возложены и каких действий ожидают от него остальные участники группы. Степень включенности учителя процесс распределения ролей в группе во многом зависит от возрастных особенностей школьников – чем старше становятся дети, тем более самостоятельно они могут принимать решения относительно степени участия каждого

в групповой работе.

Важным процессом групповой работы является обсуждение, состоящее из нескольких этапов:

1 этап: выдвижение каждым участником своей точки зрения.

2 этап: обсуждение всех высказанных гипотез, в ходе которого учащиеся как никогда лучше могут показать умение слушать друг друга.

3 этап: выработка окончательного группового решения путем критики и отбора наилучшей из всех высказанных идей.

4 этап: выдвижение участниками группы выступающего за группу и озвучивающего коллективное мнение. На данном этапе можно проследить, насколько хорошо учащиеся из той или иной группы ладят друг с другом и, следовательно, целесообразно ли сохранить данный состав группы.

5 этап: обсуждение самого процесса работы в группах. Участники групп отвечают на вопросы: «Понравилась ли вам работа в группе? Какие моменты вызвали затруднения? Что давалось с первого раза? Что бы вы хотели изменить? Как бы вы поработали в следующий раз?».

В процессе работы в группах учащиеся сталкиваются с необходимостью распределения между участниками заданий, обсуждением путей их решения, поиском различных подходов к выполнению упражнений. Здесь формируется умение соблюдать этикет и этику общения, навык владения коммуникативной стратегией и тактикой, способность нивелировать возможные конфликты, умение аргументировано вести спор.

На заключительном этапе групповой работы происходит обсуждение результатов и анализ степени выполнения поставленной задачи каждой группой. Как правило, участникам нужно не просто сдать на проверку бланки, но и озвучить решение. В этот момент также происходит формирование коммуникативных компетенций. Учащиеся демонстрируют умение владеть соответствующей лексикой, четкость и правильность устной речи, владение ораторским искусством. Учителю важно понимать, что к работе по формированию коммуникативных компетенций должны быть привлечены все обучающиеся. Если отвечает один представитель группы, то необходимо построить работу так, чтобы и остальные участники были активно включены в процесс (дополняли, уточняли, анализировали сказанное товарищем). Не менее важно внимание членов остальных групп, ведь осознанное слушание является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции.

На уроках русского языка можно использовать как однородную, предполагающую выдачу одинаковых заданий всем группам работу, так и дифференцированную, предполагающую решение разных видов задач.

Так как групповая работа – это в первую очередь активное обсуждение и дискуссия, при ней неизбежен рабочий шум, учитель должен отнестись к этому с пониманием и не требовать абсолютной тишины в классе.

Включать групповые формы работы на уроках русского языка можно на любых этапах, будь это изучение нового материала, повторение пройденного или обобщение изученного. Так, на этапе изучения нового материала, который связан с решением проблемной ситуации, групповая форма работы будет более чем эффективна. Само разрешение проблемы всегда требует обсуждения нескольких мнений, выдвижения разных гипотез. Это и объясняет положительное влияние использования групповой формы в объяснении нового материала.

Этап обобщения связан с систематизацией теоретического материала. Используя групповую форму работы, на данном этапе можно создать коллективный продукт. Это может быть модель, обобщающая таблица по изученной теме, опорный конспект.

Эффективным будет и использование групповых форм работ на этапе коррекции умений и навыков учащихся. Учащиеся объединяются в группы, основываясь на допущенных ими ошибках, чтобы проработать их, коллективным рассуждением прийти к правильным выводам и тем самым заполнить имеющиеся пробелы в знаниях.

Можно организовать и контроль знаний и умений учащихся на основе использования групповых или парных форм работы. В основе такого контроля будет лежать прием взаимооценки. Для этого выбирается консультант, который сначала отвечает учителю, а потом сам проводит опрос. Как правило, в роли консультантов выступают «сильные» учащиеся. Такой вид контроля позволяет оценить индивидуальный вклад каждого ребенка.

Также можно использовать организацию группового контроля при проведении нетрадиционных уроков русского языка.

В целом можно сформулировать ряд общих требований к подбору заданий для групповой работы по формированию коммуникативной компетенции учащихся.

Во-первых, к работе должны быть привлечены все обучающиеся независимо от их успеваемости. Соответственно, задания должны носить разноуровневый характер по степени сложности, а учителю необходимо продумать различные варианты распределения ролей в группе.

Во-вторых, задания для работы в группах должны быть построены так, чтобы учащиеся сталкивались с необходимостью вынесения суждений, оценки и обоснования, а также доказательности и аргументированности решений.

В-третьих, отбор заданий должен производиться с учетом способностей и возможностей обучающихся.

Важно отметить, что не все задания могут подходить для групповой работы в определенном возрасте.

Так, В.Н. Пустовойтов делится своим опытом проведения групповой работы в 5-6 классах и приводит в пример следующие приемы [5, с. 498]:

а) устные:

– взаимопроверка знаний по изученной теме – учащиеся задают друг другу вопросы по ключевым понятиям темы, приводят примеры;

– трансформация задания – ученики предлагают свои варианты того, как бы они сформировали задание к упражнению, и озвучивают варианты их решения;

– игра «хочу спросить» – взаимопроверка домашнего задания: учащиеся задают друг другу вопросы по домашнему заданию; вопросы могут быть самыми разными;

– каждый ученик пишет на отдельной карточке по три слова на любую орфограмму, меняется с соседом по парте этими карточками, сосед объясняет эти орфограммы, рассказывает правила и приводит три аналогичных примера;

б) письменные:

– словарный диктант для одноклассников – каждый учащийся дома составляет диктант на пройденную тему; учителем заранее объясняется, сколько должно быть слов, и другие правила написания диктанта. Учитель отбирает наилучший вариант, и класс пишет по нему диктант;

– графический диктант для одноклассников – аналогичен предыдущему. Каждый ученик выписывает из учебника, художественного текста или справочника по 5-6 предложений на изученные пунктограммы, учитель выбирает наилучший вариант, класс после написания диктанта расставляет знаки препинания, разбирает предложения по членам, чертит схемы предложений;

– карта части речи – после изучения каждой части речи составляется его карта, где описаны все категории, правила, исключения и т.д.;

В.Н. Пустовойтов в своих трудах придерживается мнения, что самой лучшей формой групповой работы является дифференцированно-групповая. Ее преимущество он видит в эффективности «в контексте достижения предметных требований» [5, с. 502]. А.В. Текучев советует чередовать в групповой работе как специальные упражнения, направленные как на выработку орфографических умений и навыков, так и неспециальные, направленные на выработку устной речи. К речи шестиклассников есть ряд требований [6, с. 41].

А.В. Варакса отмечает, что учащиеся шестых классов на уроках русского языка при

совершенствовании своих речевых умений и навыков уже должны, «решая речевые задачи, уметь выражать по проблеме свое мнение, отстаивать свою точку зрения, конкретизировать свое высказывание, пояснять оппонента, выделять главное и отсеивать второстепенное, подчеркивая важные пункты» [2, с. 86].

Задания для выполнения в группе для учащихся 7-8 классов должны быть трудными, в меру проблемными, допускать различные точки зрения, много позиций, что сделает работу в группе насыщенной, интенсивной. По мнению О. В. Хухлаевой, «...учащимся 7-8 классов стоит давать задания, опираясь на их опыт» [4, с. 73].

Немаловажным является и так называемый «дух соревнования» между группами – ситуация, в которой участники должны найти самый эффективный, быстрый способ решения поставленной задачи и грамотно презентовать его аудитории. От учителя зависит организация и контроль морального климата в процессе соревнования.

Работа в группах на уроках русского языка не является новой и традиционно принято выделять ряд форм и методов ее организации:

- конференция;
- рыцарский турнир;
- тематический конкурс;
- мозговой штурм;
- «снежный ком»;
- прием «зигзаг»;
- мозаичная группа;
- работа в парах.

Конференция чаще всего предполагает работу над одной темой. Организация данной формы групповой деятельности проводится заранее: класс разбивается на творческие группы, каждой из которых дается свой круг вопросов. Участники готовят текст выступления, в ходе которого участники других групп имеют возможность задать свои вопросы.

Рыцарский турнир носит соревновательный характер и, как правило, включает несколько видов заданий.

Тематический конкурс может быть организован на этапе закрепления изученного материала и позволяет оценить степень усвоения полученных знаний.

Мозговой штурм часто используется для поиска ответа на проблемные вопросы и активизирует навыки активного слушания и развивает способность формулирования высказывания.

«Снежный ком» представляет собой игровой прием, применяемый для формирования умения коммуницировать, совместно решать поставленные задачи, искать пути взаимодействия с другими участниками. Учащимся дается задание, каждый записывает свой способ ее решения, затем выбирает товарища, с которым делится своими результатами. В процессе обмена мнениями возникает общее решение, с ним пара ищет другую пару и сопоставляет выводы с выводами другой пары. Так образуется группа из четырех человек. Подобным образом могут формироваться как мини-группы, так и группы большей численности. По завершении работы результаты обсуждаются коллективно.

Интересным с точки зрения формирования коммуникативной компетенции представляется прием «зигзаг», который предполагает чаще всего анализ текста. В ходе работы учащиеся не только общаются внутри своей рабочей группы, но и создают экспертные группы, в которых ученики, получившее одно и то же задание, обсуждают оптимальный вариант его решения, а затем отправляются в свои группы, имея в руках лучший результат коллективной работы.

Мозаичная группа как форма групповой работы имеет несколько вариаций. В большинстве случаев каждой группе выдается свое задание, после обсуждения и решения все участники становятся экспертами и отправляются делиться полученным опытом с представителями других групп. Здесь важно не просто обсудить и решить проблему, но

постараться научить товарища из другой группы том, что узнал сам.

Одним из популярных видов групповой работы является парная работа. Этот вид работы эффективно использовать на этапе повторения и закрепления изученного материала.

Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод о том, что групповая работа на уроках русского языка, если она организована грамотно в соответствии с принципами этапности, постепенности усложнения уровня заданий, будет положительно влиять на повышение уровня коммуникативной компетенции учащихся.

При такой организации групповая работа способствует поддержанию интереса учащихся к предмету, формирует способность комфортного взаимодействия в группах, воспитывает чувство ответственности за свои действия и высказывания, а самое главное, прививает чувства уважения к товарищу и осознания важности другой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотова А. К. Социальные коммуникации. Психология общения: учебник и практикум для среднего профессионального образования / А. К. Болотова, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская. 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2022. - 272 с.
2. Варакса А. В. Психологические особенности коммуникативного взаимодействия учащихся на уроках русского языка / А. В. Варакса // Достижения вузовской науки. - 2016. - № 25-1. - С. 85-90.
3. Гац И. Ю. Методика преподавания русского языка в задачах и упражнениях: учебное пособие / И. Ю. Гац. 2-е изд., испр. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2022. - 260 с.
4. Дроздова О. Е. Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для вузов / О. Е. Дроздова. - Москва: Издательство Юрайт, 2022. - 194 с.
5. Пустовойтов В. Н. Методические аспекты организации дифференцированно-групповой работы школьников на уроках русского языка / В. Н. Пустовойтов, Л. В. Николаева // Русское слово как феномен духовности в славянской лингвокультуре пограничья: Научные доклады участников Международного научно-просветительского форума, Новозыбков, 18–21 мая 2021 года. - Брянск: Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2021. - С. 498-506.
6. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе: 3-е изд., перераб. / А. В. Текучев. - Москва: Просвещение, 1980. - 414 с.
7. Хухлаева О. В. Психологическая служба в образовании. Школьный психолог: учебное пособие для вузов / О. В. Хухлаева. - Москва: Издательство Юрайт, 2022. - 353 с.

REFERENCES

1. Bolotova A. K. Social'nye kommunikacii. Psihologiya obshcheniya: uchebnik i praktikum dlya srednego professional'nogo obrazovaniya / A. K. Bolotova, Yu. M. Zhukov, L. A. Petrovskaya. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2022. 272 s.
2. Varaksa A. V. Psihologicheskie osobennosti kommunikativnogo vzaimodejstviya uchashchihsya na urokah russkogo yazyka / A. V. Varaksa // Dostizheniya vuzovskoj nauki. 2016. № 25-1. S. 85-90. EDN WZZRSR.
3. Gac I. Yu. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v zadachah i uprazhneniyah: uchebnoe posobie / I. Yu. Gac. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2022. 260 s.
4. Drozdova O. E. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka. Metapredmetnoe obuchenie: uchebnik i praktikum dlya vuzov / O. E. Drozdova. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2022. 194 s.
5. Pustovojtov V. N. Metodicheskie aspekty organizacii differencirovanno-gruppovoj raboty shkol'nikov na urokah russkogo yazyka / V. N. Pustovojtov, L. V. Nikolaeva //

Russkoe slovo kak fenomen duhovnosti v slavyanskoj lingvokul'ture pogranich'ya: Nauchnye doklady uchastnikov Mezhdunarodnogo nauchno-prosvetitel'skogo foruma, Novozybkov, 18–21 maya 2021 goda. Bryansk: Bryanskij gosudarstvennyj universitet imeni akademika I. G. Petrovskogo, 2021. S. 498-506.

6. Tekuchev A. V. Metodika russkogo yazyka v srednej shkole: 3-e izd., pererab. / A. V. Tekuchev. M.: Prosveshchenie, 1980. 414 s.
7. Huhlaeva O. V. Psihologicheskaya sluzhba v obrazovanii. Shkol'nyj psiholog: uchebnoe posobie dlya vuzov / O. V. Huhlaeva. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2022. 353 s.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Текиева Шахадат Висадиевна – студентка Чеченского государственного педагогического университета.

Хамутаева Эльмира Алиевна – старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания Чеченского государственного педагогического университета.
e-mail: hamsu-live@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tekieva Shakhadat Visadijevna – student of the Chechen State Pedagogical University.

Khamutayeva Elmira Alijevna – Senior Lecturer of the Department of the Russian Language and Methods of its Teaching, Chechen State Pedagogical University.
e-mail: hamsu-live@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Текиева Ш. В. Групповая работа на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции у учащихся / Ш. В. Текиева, Э. А. Хамутаева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 22-30. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-22

FOR CITATION

Tekieva Sh. V. Group work in russian language lessons as a means of forming students' communicative competence / Sh. V. Tekieva, E. A. Khamutayeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 22-30. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-22

УДК 81'373.46

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-31

СТРУКТУРНАЯ СПЕЦИФИКА И КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МОРСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Хакиева З. У.

Чеченский государственный педагогический университет,
Чеченский государственный университет
им. А.А. Кадырова

CLASSIFICATION AND STRUCTURAL SPECIFIC OF ENGLISH MARINE TERMINOLOGY

Khakieva Z. U.

Chechen State Pedagogical University,
Kadyrov Chechen State University

Аннотация. Цель исследования – определить особенности структурирования морской терминологии, а также частотность их употребления в сети Интернет. В статье анализируются англоязычные морские термины с точки зрения их формальной структуры, предлагается терминологическая классификация, основанная на частотности употребления данных терминов. Рассмотрены такие приемы образования морских терминов, как трансформация значения слова, аффиксация, словосложение, терминологические сокращения и заимствования. В статье изучены особенности понятия «морской термин», посредством выделения его из ряда специальной лексики; обоснована специфика структуры морской терминологии; классифицированы морские термины по частоте их употребления в поисковых запросах браузера «Яндекс». Научная новизна заключается в определении высоко-, средне- и низкочастотных морских терминов английского языка по частотности встречаемости в поисковых запросах браузера «Яндекс». Полученные результаты показали уникальность морской терминологии и возможность ее использования в прикладной лингвистике. Морские термины обладают специфической формальной структурой, присущей лексике английского языка в целом, что дает представление общей картины понимания мира носителями данного языка.

Ключевые слова: морские термины, англоязычная терминология, структурная специфика, классификация, частотность.

Abstract. The purpose of the study is to determine the features of the structuring of marine terminology and the frequency of their use on the Internet. The article analyzes the English-language maritime terms from the point of view of their formal structure, proposes a terminological classification based on the frequency of terms use. We analyse such forms formation of marine terms as the word meaning transformation, affixation, compounding, terminological abbreviations and borrowings. The article studies the features of the concept of «marine term», by highlighting it from a number of special vocabulary; the specifics of the structure of maritime terminology are substantiated; maritime terms are classified according to the frequency of their use in search queries of the Yandex browser. The scientific novelty lies in the definition of high-, medium- and low-frequency marine terms of the English language by the frequency of occurrence in the search queries of the Yandex browser. The results showed the uniqueness of marine terminology and the possibility of its use in applied linguistics. Marine terms have a specific formal structure inherent in the vocabulary of the English language as a whole, which gives an idea of the general picture of the understanding of the world by native speakers of this language.

Keywords: maritime terms, English terminology, structural specific, classification, frequency.

В современном мире вследствие интенсивного развития технологий и укрепления позиции английского языка как международного инструмента коммуникации растет число

специальных лексем, в том числе терминов, употребляемых носителями и пользователями данного языка.

Термины являются наиболее подвижным слоем лексики, соответственно, требуют систематического переосмысления и анализа. С развитием интернет-предпринимательства и рекламного бизнеса языковые единицы стали чаще рассматриваться с прагматической стороны.

Актуальность разработки данной темы также обусловлена расширением сферы употребления морской терминологии в других областях человеческой деятельности. Кроме того, многие лингвисты современности рассматривают термины не обособленно, а в качестве составных единиц лексико-семантических полей. Лексико-семантическое поле, составляющее элемент языковой модели мира [7], определяется в словаре лингвистических терминов как «совокупность слов и выражений, составляющих тематический ряд, слова и выражения языка, в своей совокупности, покрывающие определенную область значений» [13, с. 322].

Упорядочение терминологической системы продолжает оставаться актуальной проблемой лексикографии и терминографии, поскольку с развитием науки и техники проблема оптимизации процесса создания словарей занимает центральные позиции при постоянном изменении нужд пользователей. Для создания словарей частотность тоже является важным фактором.

Учитывая коммуникативную направленность современного процесса изучения английского языка, исследование морской терминологии открывает перспективы обогащения речи новой лексикой, а также более глубокого понимания речи носителей языка.

Данное исследование опирается на теоретические основы в области терминологии, заложенные в трудах Д. С. Лотте [6], В. В. Виноградова [3], М. М. Лейчика [4; 5], В. Н. Комиссарова [8], К. Я. Авербуха [1], Н. М. Орловой [11] и некоторых других ученых.

Практическая значимость определяется возможностью использования материалов исследования для широкого спектра предполагаемых разработок в прикладной лингвистике, в сферах бизнеса и рекламы.

Задачи исследования:

- изучить особенности понятия «морской термин», выделив его из ряда специальной лексики;
- обосновать специфику структуры морской терминологии;
- классифицировать морские термины по частоте их употребления в поисковых запросах браузера «Яндекс».

Цель и задачи определили выбор методов исследования – анализ и обобщение литературы по данной тематике с целью разграничения понятий; компонентный анализ для определения структурной специфики морской терминологии; описательный и экспериментально-статистический методы для выявления относительной частоты появления морских терминов на сайтах в сети Интернет.

Источниками анализа послужили выводы исследований двух последних декад, англоязычные морские термины онлайн-словарей, энциклопедий, глоссариев (всего 220 терминов). Данные относительно частотности получены посредством использования программ Rush-analytics [19] и SE Ranking [20].

Результаты, полученные в ходе исследования, могут использоваться для проведения дальнейших лингвистических разработок терминологических систем, а также в практических целях.

Особенности понятия «морской термин»

В последние десятилетия лингвисты уделяют повышенное внимание специальной лексике, так как данный пласт наиболее интенсивно пополняется и обновляется в связи с ускоряющимся потоком информации. Слова, приобретающие терминологический статус или заимствованные из других областей специальных знаний, в науке становятся основными инструментарием, используемым профессионалами в рамках профессиональной деятельности [21]. Прагмонимы, номенклатурные обозначения, терминоиды, профессионализмы, так называемые прото-, квази-, псевдо- и пред-термины были выделены и описаны в XX веке лингвистами: Г. О. Винокуром, Н. П. Кузьминым, Л. И. Скворцовым, Н. М. Гладкой, В. М. Лейчиком, А. Д. Хаютиным, С. В. Гриневым и другими [14]. С целью выявления и разграничения термина от остальных специальных слов к нему предъявляются определенные требования, главными из которых являются краткость и общеупотребительность [2].

Благодаря исследованиям таких ученых-языковедов, как Д. С. Лотте, Г. О. Винокур, А. А. Реформатский, В. В. Виноградов, А. В. Суперанская, создателей толковых словарей О. С. Ахмановой [13], Л. Л. Нелюбину [10] и других, стало возможным сделать вывод о том, что термины выступают как полноправные единицы лексического строя любого языка, которые во многом отличаются от иных лексических единиц. Термину не требуется контекст, как другим словам, так как он является частью определенной терминологии, которая, в свою очередь, служит для него контекстом. Термин может употребляться обособленно, к примеру, в текстах предписаний. Соответственно, он должен быть однозначным не в языке в целом, а в пределах данной терминосистемы [6, с. 73].

Благодаря своей системности, морские, как и любые другие научные или технические термины, объединяются в структурированную организацию, которая воплощает также национальное самосознание, предоставляя не только профессиональную, но и языковую картину мира.

С точки зрения лингвистики, морские термины являются лексико-грамматическими единицами, которые формируются, действуют и развиваются как в области общелитературного национального языка, так и в частной сфере морской науки. По мнению К. Я. Авербуха, морской термин как концепт научного знания характеризуют однозначность, точность, систематичность, отсутствие синонимов, безэмоциональность, краткость [1, с. 3].

Каждая единица лексики имеет свою форму и содержание. К форме термина предъявляются следующие требования:

- соответствие фонетическим, грамматическим и стилистическим нормам языка, особенно для заимствований;
- краткость;
- допустимая деривационная способность для образования новых терминов от уже имеющихся;
- неизменность (инвариантность) [7].

В русле современного функционально-прагматического подхода к изучению терминов среди прагматических требований выделяют такие как:

- 1) внедренность термина в язык, которая характеризуется общеупотребительностью или применяемостью термина специалистами;
- 2) интернациональность (в ряде национальных языков термины совпадают или схожи по форме и содержанию);

3) современность (система терминов должна меняться одновременно с языком и реагировать на требования тех, кто ее использует);

4) орфоэпическая и ассоциативная благозвучность термина [7].

Специфика структуры морской терминологии

Содержательной структуре морских терминов посвящено значительное количество исследований российских и зарубежных лингвистов. Однако в отношении формальной структуры термина возникает ряд вопросов. К примеру, обсуждается проблема оптимальной длины термина [5, с. 50]. Данный фактор способствовал проведению исследования в рамках формальной структуры.

По мнению В. М. Лейчика, термин обладает идеальной длиной, если каждый его терминологический элемент обозначает одно понятие из системы понятий данной области знания [5, с. 51]. Соответственно, термин включает в себя столько элементов, сколько в нем морфем (или слов). Языковед называет оптимальной подобную структуру термина, при которой количество его терминологических элементов является минимальным для данной терминологической системы [5, с. 52]. Большая часть морских терминов английского языка состоит из одного слова при наличии собственной оптимальной структуры. Однако рассматриваемые термины неоднозначны по типу их образования.

При рассмотрении структуры морских англоязычных терминов было выделено четыре основных способа их образования:

I. Трансформация значения слова, когда термин выступает аналогом уже существующего общелитературного или специального слова по следующим критериям:

– идентичности внешних признаков, если для формирования термина основой выступает слово, обозначающее явление или предмет, по внешнему виду похожие на аналогичные признаки называемого объекта. При данном способе образования часто употребляются наименования частей тела людей или названия животных. К примеру, *deadeye* [12] – округлый деревянный блок с отверстием, используемый для определения местоположения судна, действительно напоминает «мертвый глаз»;

– схожести функций, когда для оформления термина употребляется слово, обозначающее феномен с аналогичными функциями. К примеру, *carrier* [17] – грузоперевозчик; *dogwatch* [12] – короткая вечерняя вахта (как для выгула собаки);

– смежности понятий, если для определения терминируемого объекта употребляется слово (часто уже являющееся термином), передающее понятие, которое тем или иным способом уже соприкасается с терминируемым. Фундаментом данного способа служит метонимия. К примеру, морской термин *dyogram* [17] напоминает графический термин *diagram*, но обозначает судовую карту, показывающую прогиб компаса из-за судового железа;

– аналогии понятий, когда для выражения терминируемого объекта употребляется общебытовое понятие, способное ассоциироваться по аналогии с называемым научным, в нашем случае морским, понятием. К примеру, *royal mast* [12] – бом-брам-стенга, возможно, ассоциируется с королевским величием мачты; *twin-screw* [10] – двухвинтовой (по аналогии с похожестью близнецов).

II. Аффиксация, при этом префиксы и суффиксы часто заимствуются из стандартных средств английского языка, служащих для образования новых слов. Наиболее употребляемые среди них суффиксы *-er/-or*, обозначающие профессионального работника или прибор (к примеру, *purser* [18] – офицер корабля, ответственный за финансы и пассажиров; *navigator*

[10] – штурман; *bower* [12] – якорь в носовой части корабля); –ing, выражающий процесс или действие (к примеру, *shipping* [18] – судоходство, *quarterming* [12] – плыть почти за ветром); –ment (к примеру, *affreightment* [17] – наем судна); приставки *fore* – находящийся в передней части корабля, (как *forefoot* [12] – передний конец киля корабля), *out* – снаружи (к примеру, *outrigger* [12] – лонжерон, выдвинутый от борта корабля для обеспечения безопасности мачты).

III. Словосложение (термины, образованные путем слияния нескольких слов, также называют многокомпонентными), когда новое понятие образуется методом слияния двух основ без изменения их формы. Подобных терминов – значительное количество (36% из выборки), что объяснимо необходимостью лаконичности, экономичности, краткости и быстроты общения на кораблях. К примеру, *sidelight* [12] (*side* – сторона, *light* – свет) – разноцветные огни с боку для ночной подсветки, *skysail* [12] (*sky* – небо, *sail* – парус) – парус над королевским парусом. Многие термины имеют в своей структуре лексему *man* для обозначения человека, связанного с определенным механизмом на корабле.

IV. Терминологические сокращения, которые по назначению и способу употребления делятся на текстовые, имеющие объяснение от авторов непосредственно в тексте, сносках или примечаниях; и терминологические. К последним относятся такие сокращения, когда общеупотребительные в торговом, юридическом, морском деле варианты стандартных команд, названий или действий понятны специалистам без дополнительного разъяснения. Их можно найти в словарях. К примеру, термины в сфере внешнеторговых отношений: *FOB (Free On Board)* [15] – товар погружается на корабль заказчика, или *CIF (Cost, Insurance and Freight)* [15] – товар страхуется и доставляется до порта заказчика, *Wow (Waiting for Weather)* – ожидание благоприятных погодных условий [15].

V. Рассмотрим заимствования морских терминов в процессе становления языковой системы английского языка в результате многочисленных завоеваний, развития торговли, исследовательской и экономической деятельности Великобритании. Большинство английских морских терминов произошли от латинских и нидерландских. Латинские и греческие названия в целом преобладают среди терминологических заимствований во всех европейских языках. К примеру, *loxodograph* [12] (*c греческим элементом graph*) – прибор для записи перемещений/странствий корабля. Нидерланды обладали развитым флотом из-за преимущественного географического положения и систематически формирующихся торговых отношений. В XIV-XVIII веках произошло четыре войны между Нидерландами и Британской империей, впоследствии были заключены долговременные соглашения о торговле между этими государствами. Указанные факторы привели к внедрению нидерландских заимствований в английскую морскую терминологию, а также вхождению заимствованных идиоматических выражений не только в язык общения моряков, но и в повседневную и даже деловую лексику. К примеру, общеизвестное слово *keel (киль)*.

Таким образом, исследуемые морские термины – это простые или многокомпонентные слова, образованные стандартными для английского языка методами словообразования, лидирующим из которых является словосложение. Англоязычные морские термины обладают оптимальной структурой.

Согласно морфолого-синтаксической структуре терминов, наряду с их классификацией в лингвистике существуют также другие классификации. К примеру, с точки зрения морфологической структуры, по частям речи (среди англоязычных морских наименований преобладают существительные, но имеются также глаголы, прилагательные и наречия).

Различные классификации подробно рассмотрены в работе А. В. Коноваловой [9, с. 15-18].

Современные специалисты–практики предлагают классифицировать термины по отношению их к соответствующей деятельности. В этом отношении заслуживает внимания «Англо-русский толковый словарь морских терминов», составленный капитаном дальнего плавания Г. Н. Поваляевым [12]. Автор распределяет термины на три категории:

1) слова и словосочетания, связанные со страхованием и коммерческой деятельностью. К примеру, *bow thruster* – носовое подруливающее устройство, *supercargo* – представитель фрахтователя на судне, отвечающий за погрузку, счет, укладку груза и др., не входящий в состав команды, и другие термины и аббревиатуры, составляющие часть I указанного словаря [12, с. 11 – 49];

2) термины, описывающие конструкцию корпуса корабля и судовые устройства, такие как: *aft* – кормовая часть судна, *flap rudder* – активный руль и другие, составляющие вторую часть [12, с. 53 – 80];

3) наименования судовых машин, механизмов, котлов, а также лексика, связанная с их эксплуатацией. К примеру, *deaerator* – подогреватель питательной воды, в котором смешиваются вода и пар, *earthed* – пробой проводника на корпус судна [12, часть III, с. 111 – 161].

Данный словарь полезен судоводителям, механикам, другим техническим, коммерческим специалистам и юристам. Издание может служить также материалом дальнейшего лингвистического исследования с точки зрения сопоставительного анализа англо- и русскоязычной морской терминологии, в том числе отслеживания интеграции американского варианта английского языка в терминологическую систему.

Классификация морских терминов по частотности употребления

В рамках исследования представляла интерес классификация морских терминов английского языка в зависимости от частоты их встречаемости в текстах поисковых запросов «Яндекс». Частотность важна для статистического подхода к автоматическому выделению термина при обработке текста [16]. В частности, она необходима для формирования словарей частотности, которые актуальны не только для моряков международных судов, но также для всех людей, желающих овладеть английским языком в интенсивном режиме.

Ученые-терминоведы Р. Г. Пиотровский, Н. П. Рахубо и М. С. Хажинская предложили выделять высокочастотные, среднечастотные и низкочастотные термины [цит. по 9, с. 16]. Согласно данной классификации, морские термины также соответственно бывают высокочастотные, среднечастотные и низкочастотные.

Анализ был произведен при помощи программ Rush-analytics и SE Ranking. Его результаты показали, что высокочастотными являются около 40% морских терминов, формально совпадающих с общеупотребительной лексикой. К примеру, *fluke* [17] – лапа якоря и одновременно счастливая случайность; *stay* [12] – большой канат, удерживающий мачту, и пребывание, остановка, а также заимствования и омонимичные термины, к примеру, *martingale* [17] – особое низкое положение каната (термин скачек, азартных игр и моряков).

Наиболее незначительную часть морской терминологии составили среднечастотные слова – всего 7%, к ним относятся такие термины, как: *belay* – термин, синонимичный альпинистскому снаряжению (страховочный канат), *tiller* – длинная рукоять для управления рулем позади лодки [17], синонимично длинной ручке других приборов. Отсюда следует, что среднечастотными являются морские узкоспециальные термины, одновременно

синонимичные подобным техническим терминам.

Оставшиеся 53% морских терминов являются низкочастотными, очевидно, из-за их узкоспециального назначения. К ним относятся: *actuator* [12] (силовой привод), *bellows* [12] (мембрана), *cladding* [12] (покрытие одного металла другим), *dehumidifier* [12] (вещество или устройство для удаления влаги), *enthalpy* [12] (теплосодержание), *fitting out* [12] (дооборудование судна), *jerk pump* [17] (вид топливного насоса), *lug* [17] (консоль, утолщение либо зажим, хомут), *node* [17] (неподвижная точка на вибрирующей поверхности), *tailshaft* [12] (гребной вал), *conduit* [12] (оболочка для электрических кабелей) и другие. Подобные термины, как правило, изучают на специализированных курсах. Среди них встречается значительное количество словосочетаний и аббревиатур. Низкочастотные термины не так важны для массового изучения английского языка, однако подобные слова предоставляют ресурсы для их дальнейшего исследования и употребления в наименовании предприятий, фирм, проектов, рекламе.

В целях более структурированного анализа необходимо привлечение специалистов в сфере программирования и SEO-анализа, которые способны осуществлять свою деятельность с использованием программ автоматической обработки текста. Полученные результаты могут служить основой для дальнейших разработок.

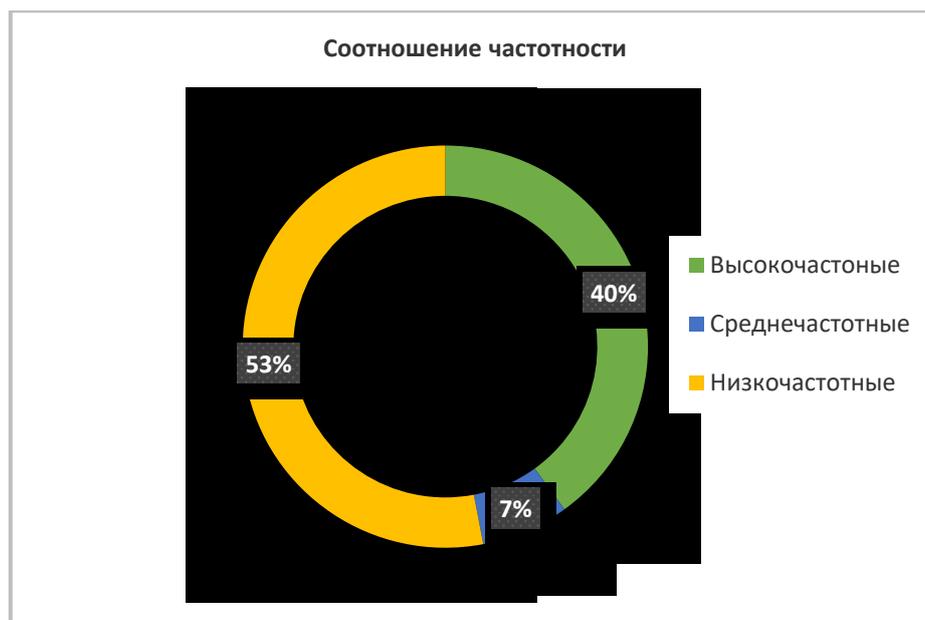


Рисунок 1. Соотношение по частотности употребления

В результате анализа научно-исследовательских работ по языкознанию и исследования морских терминов английского языка, который был произведен впервые на материале общедоступных сайтов и при помощи сети Интернет, возможно сделать следующие выводы.

Морские англоязычные термины являются уникальными в системе специальной лексики английского языка и соответствуют всем критериям отбора терминологических единиц языка.

Морские термины обладают специфической формальной структурой, присущей лексике английского языка в целом, что дает представление об общей картине понимания мира носителями данного языка.

По частоте встречаемости в текстах поисковых запросов «Яндекс» высокочастотными

(около 40% рассмотренных морских терминов) являются те, которые формально совпадают с общеупотребительной лексикой. Среднечастотными (приблизительно 7%) оказались узкоспециальные морские термины, сходные с подобными техническими терминами. Остальные термины низкочастотны по употреблению, выступают как узкоспециальная лексика.

Морские термины могут служить источником для составления словарей частотности употребления англоязычной лексики, так как более трети морских терминов высокочастотны. Проведенное исследование уместно в качестве теоретической базы для изучения проблем *терминоведения*, а также в качестве основы практического пособия по *лексикологии* (для изучающих английские морские термины) и *грамматике* (при изучении способов словообразования в английском языке).

ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух К. Я. О стандартизации терминов / К. Я. Авербух // Национальная технологическая инициатива. Сер. 1. - 1997. - № 10. - С. 1-4.
2. Бабенко О. В. Linguistic aspects of the economic term system. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.nubip.edu.ua/10430/1/11bov.pdf>.
3. Виноградов В. В. О языке художественной прозы: избранные труды / В. В. Виноградов. - М.: Наука, 1980. - 360 с.
4. Лейчик В. М. Предмет, методы и структура терминоведения: дисс. ... д. филол. н. / В. М. Лейчик. - М., 1989. - 396 с.
5. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. - М.: Либроком, 2009. - 256 с.
6. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии / Д. С. Лотте. - М.: Изд-во АН СССР, 1961. - 243 с.
7. Козловская О. Г. Когнитивные и структурно-семантические особенности морской терминологии (На материале английского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. - СПб., 2005. - 468 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content>.
8. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов иностранных языков / В. Н. Комиссаров. - М.: Высшая школа, 1990. - 253 с.
9. Коновалова А. В. Извлечение терминов автоматическими методами (на материале финских текстов) / А. В. Коновалова: выпускная квалификационная работа соиск. на степень магистра филологии. - Санкт-Петербург, 2016. - 77 с.
10. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. - М.: Аспект Пресс, 2003. - 320 с.
11. Орлова Н. М. Функционирование морской лексики в тексте художественной литературы (XIX-XX вв.): специальность: 10.02.01. автореф. дис. ... канд. филол. наук [Электронный ресурс] / Н. М. Орлова. - М., 2001. - 24 с. - Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/funktsionirovanie-morskoj-leksiki-v-tekste-khudozhestvennoi-literatury-xix-xx-vv>.
12. Поваляев Г. Н. Англо-русский толковый словарь морских терминов / Г. Н. Поваляев. - М.: Космосинформ, 1997. - 206 с. - Режим доступа: <https://navlib.net/wp-content/uploads/2016/12/Morskoj-slovarj.pdf>.
13. Словарь лингвистических терминов под ред. О. С. Ахмановой, - М.: Советская энциклопедия, 1968. - 608 с.
14. Терминообразование. Структура термина [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studbooks.net/2099131/literatura/terminoobrazovanie_struktura_termina (дата обращения: 12.12.2019).
15. Шелов С. Д. Еще раз об определении понятия «термин» / С. Д. Шелов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2010. - Выпуск № 4–2. - С.

- 795–799. - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/esche-raz-ob-opredelenii-ponyatiya-termin> (дата обращения: 19.12.2019).
16. Fkih F., Omri M. N. Complex Terminology Extraction Model from Unstructured Web Text based Linguistic and Statistical Knowledge [Электронный ресурс]. // IJIRR: International Journal of Information Retrieval Research, 2013. № 2 (3). P.p. 1–18. - Режим доступа: https://www.academia.edu/7849390/Complex_Terminology_Extraction_Model_from_Unstructured_Web_Text_based_Linguistic (дата обращения: 19.12.2019).
17. Nautical terms. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://phrontistery.info/nautical.html> (дата обращения: 02.12.2019).
18. Oxford Learner's Dictionaries. [Электронный ресурс]. 2019. - Режим доступа: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 12.12.2019).
19. RUSH ANALYTICS. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.rush-analytics.ru/> (дата обращения: 18.12.2019).
20. SE Ranking [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://seranking.ru/> (дата обращения: 19.12.2019).
21. Razduyev A.V., Alimuradov O.A., Khakiyeva Z.U., Gavrilova M. B. Terminological Aspect of Psychological and Forensic Linguistic Examination: Terms-Neologisms [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-69415-9_66?error=cookies_not_supported&code=58fad4cf-9b34-4238-bb02-2ffb9a5622f7.

REFERENCES

1. Averbuh K. Ya. O standartizacii terminov / K. Ya. Averbuh // Nacional'naya tekhnologicheskaya iniciativa. Ser. 1. 1997. № 10. S. 1-4.
2. Babenko O. V. Linguistic aspects of the economic term system. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://elibrary.nubip.edu.ua/10430/1/11bov.pdf> (data obrashcheniya: 11.12.2019).
3. Vinogradov V. V. O yazyke hudozhestvennoj prozy: izbrannye trudy / V. V. Vinogradov. M.: Nauka, 1980. 360 s.
4. Lejchik V. M. Predmet, metody i struktura terminovedeniya: diss. ... d. filol. n. / V. M. Lejchik. M., 1989. 396 s.
5. Lejchik V. M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura / V. M. Lejchik. M.: Librokom, 2009. 256 s.
6. Lotte D. S. Osnovy postroenie nauchno-tekhnicheskoy terminologii / D. S. Lotte. M.: Izd-vo AN SSSR, 1961. 243 s.
7. Kozlovskaya O. G. Kognitivnye i strukturno-semanticheskie osobennosti morskoy terminologii (Na materiale anglijskogo i russkogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2005. 468 s. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.dissercat.com/content> (data obrashcheniya: 10.12.2019).
8. Komissarov V. N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty): uchebnik dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov / V. N. Komissarov. M.: Vysshaya shkola, 1990. 253 s.
9. Konovalova A. V. Izvlechenie terminov avtomaticheskimi metodami (na materiale finskih tekstov) / A. V. Konovalova // Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota soisk. na stepen' magistra filologii. Sankt-Peterburg, 2016. 77 s.
10. Nelyubin L. L. Tolkovyy perevodovedcheskij slovar' / L. L. Nelyubin. M.: Aspekt Press, 2003. 320 s.
11. Orlova N. M. Funkcionirovanie morskoy leksiki v tekste hudozhestvennoj literatury (XIX-XX vv.): special'nost': 10.02.01. avtoref. dis. ... kand. filol. nauk [Elektronnyj resurs] / N. M. Orlova. M., 2001. 24 s. Rezhim dostupa: <https://www.dissercat.com/content/funktsionirovanie-morskoi-leksiki-v-tekste-khudozhestvennoi-literatury-xix-xx-vv> (data obrashcheniya: 10.12.2019).
12. Povalyaev G. N. Anglo-russkij tolkovyy slovar' morskikh terminov / G. N. Povalyaev. M.: Kosmosinform, 1997. 206 s. Rezhim dostupa: <https://navlib.net/wp>

- content/uploads/2016/12/Morskoy-slovarj.pdf (data obrashcheniya: 22.12.2019).
13. Slovar' lingvisticheskikh terminov pod red. O. S. Ahmanovoj, M.: Sovetskaya enciklopediya, 1968. 608 с.
 14. Terminoobrazovanie. Struktura termina [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://studbooks.net/2099131/literatura/terminoobrazovanie_struktura_termina (data obrashcheniya: 12.12.2019).
 15. Shelov S. D. Eshche raz ob opredelenii ponyatiya «termin» / S. D. Shelov // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo, 2010. Vypusk № 4–2. S. 795–799. Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/esche-raz-ob-opredelenii-ponyatiya-termin> (data obrashcheniya: 19.12.2019).
 16. Fkih F., Omri M. N. Complex Terminology Extraction Model from Unstructured Web Text based Linguistic and Statistical Knowledge [Elektronnyj resurs]. // IJRR: International Journal of Information Retrieval Research, 2013. № 2 (3). R.r. 1–18. Rezhim dostupa: https://www.academia.edu/7849390/Complex_Terminology_Extraction_Model_from_Unstructured_Web_Text_based_Linguistic (data obrashcheniya: 19.12.2019).
 17. Nautical terms. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://phrontistery.info/nautical.html> (data obrashcheniya: 02.12.2019).
 18. Oxford Learner's Dictionaries. [Elektronnyj resurs]. 2019. Rezhim dostupa: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (data obrashcheniya: 12.12.2019).
 19. RUSH ANALYTICS. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.rush-analytics.ru/> (data obrashcheniya: 18.12.2019).
 20. SE Ranking [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://seranking.ru/> (data obrashcheniya: 19.12.2019).
 21. Razduyev A.V., Alimuradov O.A., Khakieva Z.U., Gavrilova M. B. Terminological Aspect of Psychological and Forensic Linguistic Examination: Terms-Neologisms [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-69415-9_66?error=cookies_not_supported&code=58fad4cf-9b34-4238-bb02-2ffb9a5622f7.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Хакиева Залиха Усмановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова.
e-mail: zalikha_khakieva@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Khakieva Zalikha Usmanovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of English chair of the Kadyrov Chechen State University.
e-mail: zalikha_khakieva@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Хакиева З. У. Структурная специфика и классификация англоязычной морской терминологии / З. У. Хакиева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 31-40. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-31

FOR CITATION

Khakieva Z. U. Classification and structural specific of english marine terminology / Z. U. Khakieva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 31-40. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-31

УДК 81.114.2

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-41

**НАКЛОНЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ
СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ
МОДАЛЬНОСТИ, СИСТЕМА
НАКЛОНЕНИЙ В
РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ**

Халидов А. И.

*Чеченский государственный
педагогический университет,
Чеченский государственный университет
им. А.А. Кадырова,
Академия наук ЧР*

**MOOD AS THE MOST IMPORTANT WAY
OF EXPRESSING MODALITY, A SYSTEM
OF MOODS IN DIFFERENT
STRUCTURED LANGUAGES**

Khalidov A. I.

*Chechen State Pedagogical University,
Kadyrov Chechen State University,
Academy of Sciences of the Czech Republic*

***Аннотация.** Статья посвящена одной из сложнейших проблем языкознания, актуальность обращения к которой не ослабевает, а усиливается по мере углубления в вопросы разграничения способов и средств выражения модальной семантики в конкретных языках и возрастания интереса к типологически значимым проявлениям этой общей языковой категории в разноструктурных языках. С опорой на полученные исследователями данные о системах средств морфологического выражения модальности – наклонений в разноструктурных языках анализируются различные возможности грамматизации модальности в близкоструктурных и разноструктурных языках, отмечается, что модальность как функционально-семантическая категория универсальна, универсален и такой ее признак, как морфологическое выражение теми или иными способами, но ее проявления разнообразны и разные языки дают системы наклонений, по-разному отражающими субъективную и объективную модальность и представление об ирреальности.*

***Ключевые слова:** модальность, наклонение, субъективная модальность, объективная модальность, реальная модальность, ирреальная модальность, морфологическое выражение, модальные слова и частицы.*

***Abstract.** The article is devoted to one of the most complicated problems of linguistics, the topicality of which is not weakening, but getting more and more important as the questions of differentiation of ways and means of expressing modal semantics in concrete languages get deeper and increasing interest in typological manifestations of this general linguistic category in different structural languages. Relying on the data, obtained by researchers about the systems of means of morphological expression of modality - inclinations in different-structured languages we analyze different possibilities of grammatical expression of modality in close-structured and different-structured languages. We also note that modality as a functional-semantic category is universal, so is its attribute as morphological expression in one or another way, but its manifestations are manifold and different languages give systems of inclinations, which differently reflect subjective and objective modality.*

***Keywords:** modality, inclination, subjective modality, objective modality, real modality, unreal modality, morphological expression, modal words and particles.*

В современных общей и частных грамматиках на протяжении последних десятилетий в качестве признака, свойственного всему предложению в целом, наряду с предикативностью называют и модальность.

Несмотря на большое количество работ, посвященных изучению категории модальности, у исследователей нет единства взглядов «по самым основным вопросам,

касающимся сущности этой категории, ее отношения к модальной мысли, типов модальности предложения, ее отношения к предикативности и т.п.» [1, с. 183]. Вследствие многоаспектности содержательной природы модальности возникло множество ее квалификаций, порой противоречащих друг другу. «В лингвистике, – отмечает М.Б. Бергельсон, – трудно отыскать термин, который охватывал бы более широкий круг разнородных языковых явлений, чем модальность» [2, с. 332]. Многие исследователи включают в сферу модальности значения, являющиеся разнородными по своей сущности, принадлежности к уровням структуры языка и функциональному назначению.

Представление о модальности, предлагаемое в учебной литературе по конкретным языкам, сводится к тому, что модальность – (от лат. *modus* – мера, способ) – это функционально-семантическая категория, которая выражает разные виды отношения высказывания к реальной действительности, включая разные виды субъективной квалификации сообщаемого. Это означает, что в сферу модальности вводится широкий и разнообразный круг явлений. Условно этот круг распределяется между двумя видами модальности – **субъективной модальностью** (выражение отношения говорящего к сообщаемому) и **объективной модальностью** (квалификацией сообщаемого по принципу реальности/нереальности отображаемой действительности). В большинстве языков средства выражения модальности разнообразны и включают формы наклонения, интонацию, а также лексические средства – модальные слова и частицы. Важнейшим, но не единственным, как можно считать после сказанного, средством выражения модальности является грамматическая категория наклонения глагола. При этом немало случаев, когда выражаемая наклонением модальность относится к сфере объективной модальности, хотя строго объективной ее вряд ли можно считать, и в этом случае нельзя не признать правоту А.М. Пешковского, считавшего, что категория наклонения выражает «отношение говорящего к своей собственной речи: выражает ли он себе данную речь фактическим отображением действительности или только мысленным ее воссозданием, причем в последнем случае намечаются и мотивы, по которым он желает думать и говорить о том, чего на самом деле нет» [3, с. 89]. Такой подход к оценке модальности форм наклонения характерен и для авторов – наших современников. Так, Г.А. Золотова отметила, что в ирреальных наклонениях «говорящий из субъекта констатирующего превращается в субъекта мыслящего, прогнозирующего, высказывающего свое мнение или воздействующего на собеседника посредством слова» [4, 165]. Следовательно, вслед за ними и другими, разделяющими их мнение, категорию наклонения следует считать категорией субъективно-объективной и при этом признавать достаточно высокую степень субъективности модальных значений ирреальных наклонений – императива и конъюнктива с теми их формами, которые и образуют в разноструктурных языках.

В морфных языках выражаемая наклонением модальность присутствует в глагольном предложении всегда, так как глагол не может не иметь одну из форм наклонения (индикатива, императива или конъюнктива), тогда как другие средства выражения модальности (модальные слова и частицы) могут и отсутствовать. Тесная связь модальности и наклонения подчеркивалась всегда и часто отмечается исследователями и сейчас: «Можно сразу заметить, что область значений модальности совпадает с областью значений одной из морфологических словоизменяемых категорий глагола – наклонения. В самом деле, модальность часто выражается показателем наклонения, а наклонение в русском языке (так же, как во многих других) – морфологическая категория глагола: *стреляет, стрелял бы, стреляй! и т.д.*» [5, с. 237]. Иная картина в языках аморфных, которые «вовсе не выделяют наклонений, но в то же время отнюдь не лишаются возможности передачи самых разнообразных модальных оттенков в сказуемом различными приемами словосочетаний и интонации» [6, с. 75].

В имеющихся определениях наклонения как важного средства выражения модальности между языковедами до настоящего времени нет согласия. Категория эта, хотя ею языковеды стали интересоваться с самого начала научного изучения грамматики русского языка, до сих пор относится к числу если не малоизученных, то, во всяком случае, недостаточно изученных.

Несмотря на то, что категории модальности посвящено огромное количество работ, «в языкознании нет единого мнения по самым основным вопросам, касающимся сущности этой категории, её отношения к модальности мысли, типов модальности предложения и т.п.» [7, с. 37].

Уверенно называя наклонение одним из важнейших способов выражения модальной семантики, само наклонение мы можем определить как известное отношение говорящего к содержанию предложения (т.е. в первую очередь это субъективное отношение). Так, в русском предложении *Я бы купил у вас этот участок* выражено желание говорящего осуществить обозначенное действие, это значение осложнено семантикой условности – «купил бы, если это возможно». Действительно, в таких и подобных предложениях выражаются различные оттенки модальности – условия, возможности, допущения, побуждения к действию и т.д., но определения, подобные приведенному выше, отдельные российские языковеды считают слишком широкими, так как «отношение говорящего к содержанию предложения может иметь самый различный характер», «в частности, говорящий может, например, выражать эмоциональное отношение к действительности» [8, с. 179]. Видимо, желание сузить, конкретизировать обычные определения наклонений привели Т.И. Дешериеву, занимавшуюся проблемами общего и кавказского (нахского) языкознания, к следующему: «Наклонением мы называем категориальную форму модальности, передающую в синтетической или аналитической форме глагола-сказуемого значение определенного компонента (или компонентов) классов A , A_1 , A_2 , A_3 ее семантики, характеризующих соответствующее отношение смысла сообщения к действительности, с точки зрения говорящего или пишущего, и отношение последнего к смыслу сообщения» [9, с. 48]. Здесь важно то, что под наклонением понимается только модальность, выражаемая той или иной формой глагола – сказуемого.

Что касается самой модальности, то в современной отечественной лингвистике представлено множество ее трактовок. Большинство выдвигаемых концепций модальности, однако, не выходит за пределы определения широкого круга модальных значений и основных средств их выражения. При этом в изучении категории модальности исходным положением считается то, что в предложении необходимо выделять соотносимые и взаимосвязанные пропозицию и модальную рамку. Модальная рамка включает в себя набор значений, которые связывают пропозицию с говорящим. Система этих значений и есть то, что объединяется термином «модальность».

Содержание лексико-синтаксической категории модальности составляет отношение высказывания к действительности, оценивающей содержание высказывания объективно – как реальное (действительное, фактическое), или ирреальное (возможное, желаемое, условное, условно-желательное и т. д.) и субъективно – по степени достоверности высказывания с точки зрения говорящего» [10, с. 141].

Модальность, характеризующая отношение содержания предложения к действительности, в грамматиках называется объективной модальностью; модальность, отражающая отношение говорящего к содержанию предложения и оценивающая достоверность выраженных в нем связей, называется модальностью субъективной. Объективная модальность обязательно присутствует в каждом предложении, поскольку в той или иной форме, теми или иными средствами отношение содержания высказывания в нем должно быть выражено, поэтому она, естественно, становится фактом грамматической семантики глагола – предикативного центра предложения.

Модальность является семантической основой категории наклонения. Наклонение глагола есть выраженное в глагольных формах отношение действия к действительности.

Вообще, в изучении различных проявлений модальности в языке следует, видимо, как это вытекает из представления модальности в одной из статей Р.А. Бураловой, посвященной модальности в русском языке, исходить из «многоаспектной интерпретации категории модальности как комплексного явления, в пределах которого разграничиваются следующие дополняющие друг друга модальные планы: 1) коммуникативный аспект, лежащий в основе

выделения повествовательного, побудительного, опативного модальных типов; 2) отношение содержания высказывания к действительности в плане реальности/ирреальности (модальность реальности/ирреальности, или объективная); 3) отношения между объектом действительности и его признаком, устанавливаемые говорящим (внутрисинтаксическая, или предикатная модальность); 4) отношение говорящего к содержанию высказывания с точки зрения его достоверности/недостоверности (модальность достоверности/ недостоверности, или субъективная)» [11, с. 185-186]. И при этом иметь в виду, что все эти аспекты в разной мере, но все, имеют отношение к категории наклонения как грамматической категории глагола.

Поскольку объективная модальность выражается в любом предложении как непрерывный момент предикативности, она в первую очередь становится семантической базой глагольного наклонения. Система грамматических значений категории наклонения в любом языке организуется вокруг действительного, или изъявительного, наклонения. Изъявительное наклонение выражает действительность, реальность, фактичность действия глагола. Значение изъявительности выявляется тем, что действие совершается в одном из временных планов. Это значение вполне объективно. Изъявительное наклонение (индикатив) является исходной формой системы наклонения.

Реальности действия противостоят различные ирреальные значения: возможность-невозможность, желаемость, предположительность, обусловленность и т.п. Ирреальное – значит не существующее в действительности, но или возможное в определенных условиях, или вообще невозможное, неосуществимое действие. Типами объективно-ирреальных наклонений являются сослагательное (условно-желательное, конъюнктив) и условное наклонения. Сослагательное наклонение обозначает возможность действия при определенных условиях. Глагол в сослагательном наклонении «выражает действие, которое могло бы совершиться, но в действительности не совершилось (нереализованная возможность). Ср.: *воглур вара, эр дара* и т. п. Формы сослагательного наклонения принимают глаголы в индоевропейских, ряде тюркских, тунгусо-маньчжурских, чукотско-камчатских, эскимосско-алеутских, адыгских языках. Наличие в чеченском языке реальной формы именно сослагательного наклонения – дискуссионный вопрос, являющийся одним из предметов дальнейшего рассмотрения категории наклонения ниже.

Условное наклонение выражает условие. Форму условного наклонения принимает глагол придаточного предложения, если обозначаемое им действие является условием совершения действия, выраженного глаголом в главном предложении. Формы условного наклонения широко представлены в тюркских и адыгских языках. Тюркская форма настоящего-будущего условного наклонения образуется с помощью суффикса *-ca/-ce/* и личных аффиксов: туркмен, *ал-са* «если он возьмет» (3-е лицо – без личного показателя в глаголе); гагаузск. *ак-са-м* «если я возьму» (*-са-* — суффикс условия, *-м* — личный суффикс принадлежности); казахск. *ал-са-к* «если мы возьмем».

Косвенные наклонения могут отражать не только типы объективной модальности (реальности-ирреальности действия), но и различные оценки его достоверности говорящим. В этом случае изъявительному наклонению противостоят проблематическое, или предположительное, и категорическое наклонения. Последние выделены В.З. Панфиловым в нивхском языке. Например: *Ытык палрох вид 'увр йа/ало* – «Отец, может быть, отойдет в лес»; *вид 'увр йа/ало* – форма проблематического наклонения. Она расчленима на *вид'* – глагол в изъявительном наклонении, *-увр* – частицу и *йа/ало* – служебное слово проблематического наклонения; *Ытык палрох виуитлэ* «Отец, конечно, пойдет в лес», суффикс *-уитлэ* – показатель категорического наклонения.

Предположительное наклонение есть в адыгских языках. В адыгейском языке, например, оно образуется от основ настоящего, будущего и прошедшего времен. Суффиксы предположительного наклонения *-н, -шьт, -шьты-н* и т.д. восходят к суффиксам будущего времени. Например, *кIуэгъэ-н; кIуэгъэ-шьт, кIуэгъэ-шьты-н* «Он, наверное, пошел» [1, с. 187].

Итак, можно заключить, что система наклонения образуется морфологически выраженными в глагольных формах значениями как объективной, так и субъективной модальности. Однако, поскольку субъективная модальность выражается очень часто модальными словами и частицами, она может и не стать содержанием какого-либо наклонения, а отсюда – наклонений с выражением *только* субъективной модальности в языке может не быть вообще. Показателен в этом отношении русский язык, в котором нет оформившихся наклонений субъективной строго модальности, хотя, конечно, сама субъективная модальность выражается, но другими способами, а в ирреальных наклонениях она взаимодействует с объективной.

Наклонениями становятся также волевые и даже эмотивные значения: повеление, побуждение, просьба, увещание, требование, уступка, предостережение, недоумение, удивление, запрет, вопрос и т. д. В тех языках, где эти значения получают выражение в морфологических формах глагола, они включаются в систему наклонения, несмотря на то что «не являются собственно модальными значениями. Эти значения представляют собой разновидности коммуникативно-мыслительного речевого действия говорящего. Из них только повеление (просьба, приказ, побуждение) широко представлено в разноструктурных языках в качестве самостоятельного наклонения, остальные значения редко образуют наклонения. Так, вопрос в индоевропейских языках может иметь вопросительную форму, образуемую с помощью вспомогательного глагола, как в английском, или интонационно и с помощью вопросительных частиц, как в русском, которая» однако, не включается в систему наклонений. Вместе с тем в целом ряде разноструктурных языков (в частности, в чеченском языке, входящем в нахскую группу иберийско-кавказских языков) есть вопросительное наклонение: *хаттий?* «спросить?», *эций?* «купить?», *дохкий?* «продать?», *хьалавалий?* «подняться?». В эскимосском языке глаголы получают форму вопросительного наклонения, когда говорящий не знает, совершается ли, совершилось ли или будет совершаться действие, и спрашивает об этом.

Форма вопросительного наклонения противопоставлена в эскимосском языке форме изъявительного как утвердительной. Ср.: изъявительное наклонение *иглых иакутын* (суффикс *-ку* – показатель изъявительного наклонения) и вопросительное наклонение: *иглых так син?* «ходишь?» (суффикс *-си* – выражает вопросительность). Вопросительное наклонение отмечается многими исследователями и составителями учебных грамматик в алеутском и ряде иберийско-кавказских языков: кабардино-черкесском (адыгская группа), чеченском, ингушском и бацбийском (нахская группа) и т.д. Отличие вопросительной формы в русском языке от вопросительного наклонения указанных языков состоит в том, что она не противопоставляется наклонениям, не ставится с ними в один общий ряд. Значение вопроса накладывается на значение наклонения. Ср.: *идешь — идешь? пошел бы – пошел бы? знал – знал? замерз – замерз?*

Из других, более редких типов наклонений можно отметить уступительное наклонение в чувашском (образуется от основы будущего времени с помощью суффиксов *-ин, -сан (-сен)*: *мухт-а-сан* «пусть ты похвалишь», от основы будущего времени *мухт-ан* «ты похвалишь»; предостерегательное – в бурятском: *ун-уужаб* «как бы я не упал» (*-уужа+б* – показатель предостережения); (просительное – чеченском (например: *вада- хь(а)* «сбегай, пожалуйста»); запретительное – в андийских и других дагестанских языках, например, в чамалинском: *джан- хъа-ла* «не тяни»; наклонение удивления – в адыгских языках, например, адыгейском: *маклуэр-и* «Он, оказывается, идет», чеченском: *веънийца* «Он, оказывается, пришел» и т. д.

Не углубляясь дальше в вопросы теории и типологии наклонений в разных языках, отметим, что различные теории модальности, развиваемые в общей грамматике и в грамматиках конкретных языков, расходятся только в том, сколько модальных значений существует вообще и какие из них включаются в систему модальности, выражаемой грамматическим наклонением. Многие авторы, разрабатывающие теорию модальности в плане общей грамматики, понимают модальность как широкую категорию, в которую входит

множество разнообразных модальных значений. Подобные «широкие» теории объединяют круг явлений, неоднородных по смысловому объему, грамматическим характеристикам и по степени оформленности на разных уровнях языковой структуры. «Широкие» теории, несмотря на различия в терминологии, позволяют определить наиболее общие границы системы модальности, а также изучать межкатегориальные связи внутри нее. Лингвистическая проблема заключается в том, что не найдена система модальности, основанная на едином дифференциальном признаке. Количество составляющих этой системы, то есть перечень типов модальных значений, варьирует в разных теориях.

Рассмотрение систем наклонений в разноструктурных языках как морфологических выражений субъективно-объективной модальности показывает, таким образом, что каких-то определенных границ, определяющих выбор модальных значений, которые могут быть переданы морфологическим способом, не существует, и в этом смысле о модальности как категории универсальной можно говорить лишь в том плане, что как функционально-семантическая категория она представлена во всех языках, но реализуется в них существенно по-разному, вплоть до того, что в отдельных языках возможны уникальные формы с преобладанием субъективной ирреальной модальности (как, например, «призрачное наклонение» в абхазском), для передачи которой в остальных языках требуются особые конструкции – обороты и даже выстраивание конструкций предложения особым образом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панфилов В. З. Взаимоотношение языка и мышления / В. З. Панфилов. - Москва: Наука, 1971. - 230 с.
2. Бергельсон М. Б. Прагматическая и социокультурная мотивированность языковой формы: дис. ... д-ра филол. наук / М. Б. Бергельсон. - Москва, 2005. - 404 с. - URL: <https://www.dissercat.com/content/pragmaticheskaya-i-sotsiokulturnaya-motivirovannost-yazykovoiformy> (дата обращения 16.11.2021)
3. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. 7-е изд. - Москва: Учпедгиз, 1956. - 510 с.
4. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. - Москва: Наука, 1973. - 351 с.
5. Тестелец Я. Г. Введение в общий синтаксис / Я. Г. Тестелец. - Москва: РГГУ, 2001. - 798 с.
6. Мещанинов И. И. Глагол / И. И. Мещанинов. - Москва-Ленинград: изд-во АН СССР. 1948. - 270 с.
7. Панфилов В. З. Философские проблемы языкознания: гносеологические аспекты / В.З. Панфилов. - Москва: Наука, 1977. - 287 с.
8. Панфилов В. З. Категория модальности и ее роль в конструировании структуры предложения и суждения / В. З. Панфилов // Вопросы языкознания: журнал. - 1977. № 4. - С. 37-48.
9. Дешериева Т. И. Формализация и категоризация в разноструктурных языках / Т. И. Дешериева. - Москва: Наука, 1996. - 168 с.
10. Дегтярев В. И. Основы общей грамматики / В. И. Дегтярев. - Ростов-на-Дону: изд-во Рост. ун-та, 1973. - 256 с.
11. Буралова Р. А. Категория модальности и целеустановка высказывания / Р. А. Буралова // Известия Чеченского государственного педагогического института. - 2009. - № 1. - С. 185-186.

REFERENCES

1. Panfilov V.Z. Vzaimootnoshenie yazyka i myshleniya / V.Z. Panfilov. Moskva: Nauka, 1971. 230 s.
2. Bergel'son M.B. Pragmaticheskaya i sociokul'turnaya motivirovannost' yazykovej formy: dis. ... d-ra filol. nauk / M.B. Bergel'son. Moskva, 2005. 404 s. URL: <https://www.dissercat.com/content/pragmaticheskaya-i-sotsiokulturnaya-motivirovannost-yazykovoiformy> (data obrashcheniya 16.11.2019)

3. Peshkovskij A.M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshchenii / A.M. Peshkovskij. 7-e izd. Moskva: Uchpedgiz, 1956. 510 s.
4. Zolotova G.A. Ocherk funkcional'nogo sintaksisa russkogo yazyka / G.A. Zolotova. Moskva: Nauka, 1973. 351 s.
5. Testelec Ya.G. Vvedenie v obshchij sintaksis / Ya.G. Testelec. Moskva: RGGU, 2001. 798 s.
6. Meshchaninov I.I. Glagol / I.I. Meshchaninov. Moskva-Leningrad: izd-vo ANSSSR. 1948. 270 s.
7. Panfilov V.Z. Filosofskie problemy yazykoznanija: gnoseologicheskie aspekty / V.Z. Panfilov. Moskva: Nauka, 1977. 287 s.
8. Panfilov V.Z. Kategoriya modal'nosti i ee rol' v konstruirovanii struktury predlozheniya i suzheniya / V.Z. Panfilov // «Voprosy yazykoznanija». 1977. № 4. S. 37-48.
9. Desherieva T.I. Formalizaciya i kategorizaciya v raznostrukturnyh yazykah / T.I. Desherieva. Moskva: Nauka, 1996. 168 s.
10. Degtyarev V.I. Osnovy obshchej grammatiki / V.I. Degtyarev. Rostov-na-Donu: izd-vo Rost. un-ta, 1973. 256 s.
11. Buralova R.A. Kategoriya modal'nosti i celeustanovka vyskazyvaniya / R.A. Buralova // Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2009. № 1. S. 185-186.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Халидов Айса Идрисович – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: halidov_aisa@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Khalidov Aisa Idrisovich – Doctor of Philology, Professor of the Department of the Russian Language and Methods of its Teaching at the Chechen State Pedagogical University.

e-mail: halidov_aisa@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Халидов А. И. Наклонение как важнейший способ выражения модальности, система наклонений в разноструктурных языках / А. И. Халидов // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 41-47. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-41

FOR CITATION

Khalidov A. I. Mood as the most important way of expressing modality, a system of moods in different structured languages / A. I. Khalidov // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 41-47. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-41

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 8С (Чеч)

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-48

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЭЗИИ АРБИ МАМАКАЕВА

Инаркаева С. И., Хазуева Б. А.
Чеченский государственный педагогический
университет

HISTORICAL AND CULTURAL ASPECT OF THE FORMATION OF THE POETRY OF ARBI MAMAKAEV

Inarkaeva S. I., Khazueva B. A.
Chechen State Pedagogical University

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению этапов формирования творчества чеченского поэта Арби Мамакаева, вошедшего в чеченскую литературу в начале тридцатых годов прошлого века. Цель исследования – обозначить культурно-исторические особенности литературной эпохи, которой принадлежал поэт. Задачи исследования заключаются в том, чтобы определить специфику его поэзии, выявить основные темы и мотивы, свести в единое поэтическое пространство внутренние переживания автора и лирического героя, являющегося носителем черт человека нового исторического времени. Отдельным контекстом звучит в статье история недолгой творческой жизни поэта, прошедшего через репрессии сталинского режима, но сумевшего, несмотря на это, внести большой вклад в становление национальной культуры.

Ключевые слова: чеченская литература, художественная специфика, лирическая поэзия, мотивы, темы.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the stage of formation of the work of the Chechen poet Arbi Mamakaev, who entered the Chechen literature in the early thirties of the last century. The purpose of the study is to identify the cultural and historical features of the literary era to which the poet belonged. The objectives of the study are to determine the specifics of his poetry, to emphasize the main themes and motives, to bring into a single poetic space the inner experiences of the author and a separate context in the article is a story about the short creative life of a poet who survived the repressions of the Stalinist regime, but managed, despite this, to make a great contribution to the formation of national culture. The lyrical hero, who is the bearer of the features of a person of a new historical time.

Keywords: chechen literature, artistic specifics, lyrical poetry, motives, themes.

Чеченский поэт Арби Мамакаев, как ни парадоксально это прозвучит, пришедший в национальную литературу еще в начале 1930-х годов, так и не был вовлечен в широкий исследовательский контекст, хотя в работах национальных литературоведов его творчество упоминалось не раз, подчеркивались не раз его уникальность и самобытность.

Пожалуй, самая выдающаяся книга, посвященная поэту за последние десятилетия, это книга под названием «Кавказ! Я был твоим...», выпущенная в 2014 году издательством «Грозненский рабочий» [1, с. 460]. В нее вошли практически все исследовательские материалы, которые так или иначе коснулись творчества чеченского поэта. В 2008 году в Москве был издан сборник его избранных произведений под названием «Нохчийн лаьмнашкахь» («В горах Чечни») [2, с. 439]. В 2011 году в издательстве «Грозненский рабочий» выходит в свет книга чеченского исследователя и писателя А. Кусаева «Писатели

Чечни» [4, с. 719].

История вопроса о становлении и развитии творчества Арби Мамакаева, формирования его художественных особенностей имеет в национальном литературоведении свою специфику. Связано это с тем, что ученые-исследователи, изучавшие большей частью историко-культурный и духовно-нравственный аспекты формирования чеченской литературы, упускали из виду необходимость широкого анализа творческих систем отдельно взятых авторов.

Кроме того, национальное литературоведение формировалось много позже, чем в других регионах Северного Кавказа: практика исследований творчества авторов в чеченском литературоведении стала складываться только во второй половине XX века, когда возрождение культурной сферы чеченцев стало очевидным и неизбежным после возвращения из мест депортации. Чеченская литературная среда того периода образовывалась из тех немногих писателей и поэтов, которым удалось уцелеть в суровые годы сталинских репрессий. И большей частью первые национальные исследовательские работы, посвященные проблемам становления чеченской литературы, творчеству отдельных писателей, стали возникать лишь с 1960-х годов.

Творчество чеченского поэта Арби Мамакаева, как уже отмечалось, сформировалось в сложные для Чечни исторические времена – в 1930-е годы. Он принадлежит к поколению чеченских авторов, на долю которых выпали тяжелые испытания. Будучи первыми в литературе и культуре, передовой частью только начинавшей складываться в новых исторических условиях национальной интеллигенции, им довелось нести на своих плечах большой груз ответственности перед будущими поколениями.

Попав под «очарование» ленинских идей о справедливости и равенстве, поддавшись влиянию революционных лозунгов большевиков, предрекавших всем народам России светлое будущее, первые чеченские писатели и поэты пытались стать активными участниками новой жизни, своим примером заражали многих, кто стремился быть на переднем плане происходящих событий. Благодаря этому, несмотря на все сложности в общественно-политической и социальной жизни того времени, в Чечне (тогда в Чечено-Ингушетии) наблюдался активный подъем во всех сферах национальной культуры.

Важно отметить, что к середине 1920-х годов чеченская литература уже набирала свои обороты, одновременно складывалась ее широкая жанровая система. Большим событием для чеченцев стало открытие национального театра в 1931 году, благодаря чему начала интенсивно формироваться национальная драматургия, ставились первые спектакли; было ощущение, что жизнь многострадального чеченского народа получила новый поворот, наметились исторические перспективы его развития.

Стратегическую роль в становлении национальной литературы сыграл первый съезд пролетарских писателей, состоявшийся в 1934 году в Москве. На нем присутствовали и представители Чечено-Ингушской писательской организации во главе с Шамсуддином Айсхановым. Материалы форума, касающиеся присутствия там чечено-ингушской делегации, довольно подробно приведены в первом томе «Истории чеченской литературы», автором которого является известный чеченский литературовед, профессор, доктор филологических наук Х. В. Туркаев [5, с. 369].

Литературный форум проходил под руководством Максима Горького, ставшего для начинающих национальных авторов наставником и старшим товарищем. Без сомнений, многие инструкции, полученные в ходе работы съезда, начинающими чеченскими писателями и поэтами были приняты безоговорочно. Главными источниками вдохновения для них становились изменения, происходящие в республике, социальное переустройство, благодаря которому простые люди имели возможность получить образование, были приобщены к социально активной жизни.

Арби Мамакаев также был из числа тех, кто безоговорочно принял преобразования, происходившие в стране. Именно поэтому, пытаясь анализировать его широкую творческую

и человеческую натуру, необходимо знать время, в котором он родился, воспитывался, рос физически и духовно. И здесь главное осознать, что время зарождения и становления его творчества совпало со временем, когда в российской истории стали происходить события, изменившие жизнь не только русского, но и всех народов, населявших страну; он оказался свидетелем и участником исторических перемен, случившихся в жизни чеченского народа после 1917 года.

Отец будущего поэта Шамсуддин Мамакаев был образованным человеком, что было уникально для того времени. Он в свое время окончил горскую школу в Грозном, а затем и учительскую семинарию в Тифлисе. Будучи студентом, Шамсудди Мамакаев обнаруживал глубокое понимание российской истории, предполагал, что в грядущей революционной схватке нужно держаться революционно-демократических идей. И, когда настал роковой час, он незамедлительно включился в революционную борьбу, мужественно сражался на стороне советской власти, но был убит в этом противостоянии.

Забота о сыне (Арби Мамакаеве) героя революции была возложена на ближайших родственников. Позже он был отправлен в один из первых коммунистических детских домов, открывшихся на территории Чечни (располагался в селении Серноводском) после окончания гражданской войны. Первыми, кого определяли в дома такого рода, были дети погибших красных комиссаров. И было вполне понятно, что Арби Мамакаев получил право на проживание и образование в этом учреждении одним из первых.

После получения начального и среднего образования Арби Мамакаев продолжил обучение в Грозном. Но самое первое знакомство с литературой, ранние опыты сочинительства пришлось на период обучения в Серноводском. Дальше все шло по восходящей линии: интересные встречи, увлечение литературой, вера в коммунистическую партию, учеба в рабфаке, работа в газете, а 1938 год – начало работы на Чечено-Ингушском радио в качестве диктора. Это был настоящий успех юного чеченца, громкое заявление о творческих амбициях.

Арби Мамакаев был одним из самых молодых авторов, вошедших в первый ряд чеченских писателей и поэтов. Мотивы его поэзии были продиктованы революционными изменениями, которыми была охвачена республика. Его поэзия с момента зарождения зазвучала яркими уникальными красками, образ родного края, его первозданные красоты пленили начинающего поэта настолько, что многие его проникновенные стихи были посвящены именно ему.

Обозначая общий тематический блок поэзии Арби Мамакаева, невозможно упустить ее военно-патриотическую часть: тема Великой Отечественной войны, пьесы и стихи, посвященные ей, заняли в творчестве поэта свою определенную нишу, сделав его одним из тех, кто стал автором литературы о войне. В конце 1941 – начале 1942 года на сцене Национального театра ставились одноактные пьесы «Матрос Майрбек», «Гнев» и «Разведка», в которых поэт пробовал себя в качестве начинающего драматурга.

Пьесы не были высокохудожественными, но были тематически четко подчинены существующей в отечественной литературе тенденции демонстрации героических событий войны. Вместе с тем важно отметить, что Арби Мамакаев, создавая произведения в новых жанровых формах, стремился к постоянному самосовершенствованию и благодаря своему упорству, трудолюбию за короткий период сумел стать в один ряд со многими уже известными поэтами и писателями, доказать свою безграничную преданность народу.

Чеченский поэт был человеком редкого дарования и уникальности, этими качествами заметно отличался от многих своих современников – поэтов и писателей. Многие друзья называли его «чеченским Есениным», угадывая сходство с русским поэтом не только во внешности, но и в характере. Он, как и русский поэт, горячо любил свой народ, надеялся на то, что советская власть станет для него возможностью изменить жизнь.

Однако разочарование в революционных идеалах у Мамакаева наступит очень скоро, и власть для этого сделает очень многое. Тот, кто первым назвал его «чеченским Есениным»,

предрек ему печальную судьбу русского поэта, который перед уходом из жизни испытал глубочайшее разочарование в большевистской власти. Есенин написал большое количество поэтических произведений, посвященных теме русской деревни. Он, будучи родом из села Константиново Рязанской губернии, имел очень широкое представление о тяжелой участи русского крестьянства, понимал его самые сокровенные чувства и переживания.

Многие произведения поэта («Русь советская», «Анна Снегина» и др.) были посвящены крестьянству, его положению в обществе. Окрыленный большевистскими лозунгами о земле, фабриках и заводах, Есенин полагал, что судьба русского крестьянства вступает в новую эпоху, обретает шанс для исторического развития. Однако, увидев, как работают новые законы на самом деле, поэт был разочарован, потерял доверие к новой власти. И без всяких сомнений можно утверждать: если бы не ранняя гибель, он стал бы одним из тех, кого уничтожили в сталинских репрессиях.

Однако, как бы то ни было, каждый поэт и писатель проживает свою судьбу. Линии жизни двух поэтов были обусловлены многими аспектами, имевшими отношение к их рождению и становлению, к культуре и традициям их народов. Но одно точно объединяло двух авторов: оба были бунтарями, любили свободу, говорили то, что думали, прямо и не таясь. Любили жизнь, людей, ценили дружбу, верили в любовь, посвящали ей стихи.

Русский поэт начала XX века Сергей Есенин ушел из жизни в 1925 году, оставив глубокий уникальный след в русской литературе, а чеченец Арби Мамакаев с момента своего первого знакомства с русской литературой полюбил поэзию Есенина навсегда, носил с собой томик его стихов даже тогда, когда он был под запретом. Так, ментально разные, исповедуя различные эстетические взгляды, принадлежащие к разным национальным культурам, два поэта были соединены свободой мысли и творческого вдохновения, которую они обнаруживали не только в творчестве, но и в обычной жизни.

Первое появление в печати Арби Мамакаева произойдет в 1934 году. В жанровом отношении начинающий писатель определился сразу – это была поэзия и ее разные жанровые формы. В первых, еще не совсем зрелых стихах, поэт заговорит о своем народе, о красоте родного края, создаст первые пейзажные зарисовки, показывающие его уникальный колорит.

Художественная специфика ранних произведений чеченского поэта создается за счет того, что он часто обращается к себе самому как представителю поколения, оказавшегося лишенным многого еще в ранний период жизни. Его рефлексия строится на трагическом опыте, полученном еще в раннем детстве, когда погиб отец, когда он остался на попечении родственников, когда жил в доме-интернате. Герой ранних произведений поэта будет человеком, нуждающимся в заботе, любви родителей, а мотивы неизбывного сиротства станут ключевыми.

Вместе с тем Арби Мамакаев с самого начала избирает позицию человека новой эпохи, увлеченного творчеством, желающего быть полезным своему народу, и это будет перекрывать мотивы личной судьбы; сопричастность к историческому времени сделает его жизнь полноценной и наполненной смыслом бескорыстного служения родине.

Х1етахь сайн...

Х1етахь сайн,

Деноша хьобстура со,

Хьобстуш я тергам беш

Дай – наний-м дацара.

Аьрха бер, Аьрха бер

Хилла схьавог1ура со,

Бо-берах мискал а

Тера-м а вацара

(Тогда...тогда меня ласкали дни,

Не родители. Заботы – ласки их не видел я.

Шел беспризорным,

Хоть не был я сиротски одинок. Перевод – Инаркаева) [2, с. 4].

Восприятие жизни лирического героя в этом стихотворении происходит сквозь призму жизненного опыта поэта: смерть близкого человека, обездоленность, отсутствие домашнего уюта делают его одиноким, а восприятие мира более чувственным и проникновенным.

Идейно-тематическое своеобразие творчества Арби Мамакаева определилось и систематизировалось с самого начала – поэт был открыт для всего, что связано с жизнью, безмерно любил народ. Подтверждением являются следующие слова:

Сан нохчо,
Сан гIалгIа,
Дага лаяцна тоххара ас
Шух лаяцна язъян сайн стих.
Хъан делар,
Шира гIайгIа
Язъян дуй биъна ас,
Сан халкъ,
Везаш вешхъара ахь.

(Чеченец, ингуш! Давно я думал стихи вам посвятить, поклялся поведать вам о давней тоске. Народ мой, с любовью читай меня. Перевод – Инаркаева) [2, с. 4].

Поэма «Дагалецамаш» (Воспоминания) опубликована в 1940 году, ключевая тема – любовь к народу. Это чувство будет проходить в его творчестве красной линией, будет постоянно эволюционировать. Центральный образ в поэме – образ родного края, в котором ему посчастливилось родиться. Бурный поток реки Терек будет противопоставлен тихим живописным вечерам его родного селения. «Волны Терека» («Теркан тулгIе») – так будет называться первый сборник стихов чеченского поэта.

В поэтических текстах, вошедших в сборник, автор будет создавать концептуальную картину, выраженную в «камне у родного дома» (кетIара тIулг), «груше из сада» (бешара кхор), «центральной площади села» (юртан майда), «Тереке» с его красивыми видами (Теркан тогIеш), в которой довольно четко просматривается его мироощущение. Поэт однозначно привязан к сокровенным местам – родному дому, к Тереку, ностальгические мотивы в поэзии, посвященные родному дому, как к чему-то утраченному навсегда, станут сквозными во всем его творчестве.

В чеченской литературе Арби Мамакаев - один из первых поэтов-лириков, в творчестве которого одновременно со многими темами сложилась тема любви. Поэзия чеченского автора отличалась многими характеристиками от того, что создавалось в этом жанре его старшими товарищами. Насыщенная концептуально важными в идейном отношении символами (преклонение перед советской родиной, безоговорочная преданность ей и революционным идеалам и многое другое), она обнаруживала склонность поэта к созданию любовной лирики. В ее основе автор фиксирует интимное переживание лирического героя, его сокровенные чувства, создает уникальный женский образ.

В начале сороковых появятся яркие лирические стихи «ЙоIе», «Ма тайна, тайна ду», «Ч.М-НЕ», «Буйса ю башха», «Баркалла хъуна» и многие другие, из чего следует, что поэт был человеком увлекающимся и истинным романтиком.

Многие стихи чеченского поэта можно назвать философскими. Арби Мамакаев, переживший за свою короткую жизнь немало испытаний, склонен был к поиску ответов на вопросы о смысле бытия, высшей справедливости и много другом.

Дружба между людьми была также сокровенной темой чеченского поэта. Он посвятил ей немало хороших стихов. Дружба для него всегда была духовным родством. Он высоко ценил людей, которые не побоялись поддерживать с ним связь, когда это было небезопасно, отдавал должное их мужеству. Письма поэта друзьям и их письма к нему – их не так много – приведены в упомянутой выше книге «Кавказ! Я был твоим...» [1, с. 460].

Арби Мамакаев придавал большое значение выразительности и красоте языка. Его сын

Эдуард Мамакаев вспоминает: «Обычно сразу же из черновика он читал стихотворения моей матери. «Ты поняла меня?» – спрашивал он у нее. Перечитывал несколько раз. И если лицо матери «говорило» – не все понятно, он вновь садился переделывать написанное. Над языком он работал до полного его понимания простым читателем. «Сложным языком трудно довести до сознания простую идею», – говорил поэт [3, с. 309]. Упорный труд и природный талант позволили ему еще в 1940-е годы стать одним из ведущих поэтов молодой чеченской литературы.

Новые достижения в творчестве А. Мамакаева относятся ко второй половине 1950-х годов. В его стихах с новой силой зазвучал гражданский пафос, и ведущей темой их становится тема Родины и партии. В 1956 году он работал в Алма-Ате в редакции чеченской газеты «Знамя труда». Вернувшись в 1957 году в Чечено-Ингушетию, он становится литературным консультантом Союза писателей ЧИАССР. В 1958 году автор выпускает в свет поэму «Нохчийн лаьмнашках» в новой редакции. В этот период А. Мамакаев работал много, помогал творческому становлению начинающих поэтов. И сейчас многие чеченские поэты отзываются о нем как о своем заботливом учителе.

Многие его стихи становились популярными задолго до публикации в прессе, а стихотворения «Айза», «Утро в горах», «Песня Салихат», «Не сладка любовь без воли», «Храбрый Кикила» и многие другие стали народными песнями.

О, сердце! Когда перестанешь ты биться,
Тебя позабудут все те, кто хотел.
Но помни: покуда стучишься ты птицей,
Рвись в гущу огромных стремительных дел!
О, сердце мое! Ты познало свободу.
Так пой напоследок, мажором трубя.
Ты жило во имя родного народа,
И многие очень любили тебя [2, с. 72].

Арби Мамакаев, прошедший ГУЛАГ, был человеком огромной воли, любил жизнь, был полон желаний продолжить свою творческую деятельность. Но им не суждено было реализоваться – поэт ушел из жизни в 1958 году. Можно предположить, каких высот в творчестве добился бы он, если бы не это обстоятельство, в каких формах мог бы воплотиться, транслироваться тот могучий опыт жизни, полученный им в трагических испытаниях.

В русской литературе второй половины XX века сложилось целое направление, получившее название «лагерная проза», в котором исчерпывающе реализовался опыт писателей, прошедших ГУЛАГ. Александр Солженицын и Варлам Шаламов одни из тех, кто стал первым, заговорившим в литературе об ужасах, пережитых людьми, оказавшихся там. Роман А. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ», цикл «Колымские рассказы» В. Шаламова стали откровением для многих соотечественников, своего рода мировоззренческим переломом, заставившим посмотреть на страну другими глазами.

Тема этого контекста в российском литературоведении проработана во всех аспектах не только на примере творчества вышеупомянутых авторов, но и на материале многих других, и в нашу задачу не входит рассмотрение этого вопроса, хотя заговорили мы об этом вовсе не случайно, поскольку в чеченской литературе есть сформировавшийся ряд писателей, в том числе и Арби Мамакаев, в жизни которых ГУЛАГ сыграл свою трагическую роль. Как мы полагаем, в отличие от русских авторов, чеченские писатели не воплотили этот опыт в литературных текстах, не «проговорили» его. Эстетика этого плана, лагерный мир глазами наших писателей, без сомнений, обогатили бы художественную парадигму чеченской литературы.

Как нам кажется, Арби Мамакаев, обнаруживавший обостренное чувство справедливости, обладавший стойким характером, творческой целеустремленностью, мог бы создать произведения, в которых затрагивалась бы и тема лагеря, хотя, как утверждали его родные и близкие, он не любил говорить об этой теме, возможно, по субъективным причинам.

Как бы то ни было, Арби Мамакаев является тем чеченским писателем, к которому еще многие десятилетия будут обращаться те, кому небезразличны идеалы народа. В его поэзии будущие поколения найдут то, что называется душой народа, услышат мотивы безграничной сыновней любви к своему Отечеству. Именно это и необходимость постижения художественной правды и красоты поэзии Арби Мамакаева сделают актуальным дальнейшее исследование его творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мамакаев А. Кавказ! Я был твоим... / А. Мамакаев. - Грозный: ФГУП «ИПК Грозненский рабочий», 2014. - 460 с.
2. Мамакаев А. Нохчийн лаьмнашкахь / А. Мамакаев. - М., 2008. - С. 4-72.
3. Мамакаев Э. А. Отец / Э. А. Мамакаев. - Грозный, 2014. - С. 213-214.
4. Кусаев А. Писатели Чечни: очерки жизни и творчества / А. Кусаев. - Грозный: ФГУП «ИПК Грозненский рабочий», 2011. - 719 с.
5. Туркаев Х. В. История чеченской литературы / Х.В. Туркаев. - М.: Наука, 2019. - 369 с.

REFERENCES

1. Mamakaev A. Kavkaz! Ya byl tvoim... / A. Mamakaev. Groznyj: FGUP «IPK Groznenskij rabochij», 2014. 460 s.
2. Mamakaev A. Nohchijn la'mnashkah' / A. Mamakaev. M., 2008. S. 4-72.
3. Mamakaev E.A. Otec / E.A. Mamakaev. Groznyj, 2014. S. 213-214.
4. Kusaev A. Pisateli Chechni: ocherki zhizni i tvorchestva / A. Kusaev. Groznyj: FGUP «IPK Groznenskij rabochij», 2011. 719 s.
5. Turkaev H.V. Istoriya chechenskoj literatury / H.V. Turkaev. M.: Nauka, 2019. 369 s.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Инаркаева Субран Исламовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: Inarkaeva67@mail.ru

Хазуева Барият Абусупьяновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры чеченской филологии Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: baretk@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Inarkayeva Subran Islamovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Literature and Methods of its Teaching of the Chechen State Pedagogical University.

e-mail: Inarkaeva67@mail.ru

Khazueva Bariyat Abusupyanovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Chechen Philology of the Chechen State Pedagogical University.

e-mail: baretk@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Инаркаева С. И. Историко-культурный аспект формирования поэзии Арби Мамакаева / С. И. Инаркаева, Б. А. Хазуева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 48-54. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-48

FOR CITATION

Inarkaeva S. I. Historical and cultural aspect of the formation of Arbi Mamakaev's poetry / S. I. Inarkaeva, B. A. Khazueva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 48-54. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-48

УДК 821(091)

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-55

АВТОБИОГРАФИЗМ ПРОЗЫ Е. ГАН

Уздеева Т. М.

Чеченский государственный педагогический университет

THE AUTOBIOGRAPHY OF E. GAN'S PROSE

Uzdeeva T. M.

Chechen State Pedagogical University

Аннотация. В статье исследуются малоизвестные в наши дни повести Елены Ган. Судьба писательницы середины XIX века – одна из ярких страниц в истории женской прозы этого века. Автор статьи фокусирует внимание на кавказском колорите некоторых повестей, анализирует автобиографические мотивы в них. Сюжетные коллизии, любовные конфликты, гендерный аспект – предмет анализа в данной статье в целях выявления жанровой и методологической специфики исследуемых произведений. В статье уделено внимание малоизвестным фактам биографии Е. Ган: ее знакомство с издателем журнала «Библиотека для чтения» О.И. Сенковским, поездка на Кавказ. Две повести писательницы «Идеал» и «Медальон» содержат автобиографические мотивы, которые транслируются ею в системе художественных образов, в перипетиях и движении любовного сюжета, в специфике передачи кавказского колорита. Самопрезентация русской писательницы сопряжена с глубоким лиризмом, психологизмом и пафосом самодраматизации. В статье выявлена романтическая природа повестей Е. Ган. Судьба женщины проецируется в судьбу века, времени. В данной статье сфокусировано внимание также на такой категории, как свет. Свет становится в произведениях Е. Ган жестким и жестоким судьей для судеб женщин. Талантливая женщина и свет – это особый конфликт, драматичный для женщины. Автором статьи установлен и тип обольстителя – своеобразного «Казановы», без которого неммыслим свет тех времен. В результате проведенного исследования удалось установить романтический характер повестей русской писательницы, удалось вычлнить автобиографические мотивы в них, а также доказать принадлежность повестей Елены Ган к традиционному для женской прозы середины века жанру светской повести.

Ключевые слова: автобиографизм, романтическая повесть, Кавказ, Пятигорск, женская судьба, светская повесть, любовь, самопрезентация.

Abstract. The article examines the little-known stories of Elena Gan today. The fate of the writer in the middle of the 19th century is one of the brightest pages in the history of women's prose of this century. The author of the article focuses on the Caucasian flavor of some stories, analyzes the autobiographical motives in them. Plot collisions, love conflicts, the gender aspect are the subject of analysis in this article in order to identify the genre and methodological specifics of the works under study. The article focuses on the little-known facts of the biography of E. Gan: her acquaintance with the publisher of the magazine «Library for Reading» O.I. Senkovsky, trips to the Caucasus. Two stories of the writer «Ideal» and «Medallion» contain autobiographical motives that are transmitted by her in the system of artistic images, in the twists and turns and movement of the love story, in the specifics of the transmission of the Caucasian flavor. The self-presentation of the Russian writer is associated with deep lyricism, psychologism and the pathos of self-dramatization. The article reveals the romantic nature of E. Gan's stories. The fate of a woman is projected into the fate of the century, time. This article also focuses on such a category as light. Light becomes in the works of E. Gan a harsh and cruel judge for the fate of women. A talented woman and light is a special conflict, dramatic for a woman. The author of the article also established the type of the seducer, a kind of «Casanova», without which the light of those times is inconceivable. As a result of the study, it was possible to establish the romantic nature of the stories of the Russian writer, it was possible to isolate

autobiographical motives in them, as well as to prove that Elena Gan's stories belong to the genre of secular story traditional for female prose of the middle of the century.

Keywords: *autobiography, romantic story, Caucasus, Pyatigorsk, women's fate, secular story, love, self-presentation.*

Елена Андреевна Ган – русская писательница первой половины XIX века. Родилась она в многодетной дворянской семье в 1814 году. Умерла в 1842 году. Отец писательницы Андрей Михайлович Фадеев был государственным чиновником высокого ранга: тайным советником, губернатором Саратова. Прекрасной наставницей и воспитательницей была мать Елена Павловна Фадеева. Домашнее образование стало для будущей писательницы Елены Ган твёрдым основанием для дальнейшего самообразования, минуя университеты. Будучи шестнадцатилетней, она вступила в свой безрадостный брак с капитаном конной артиллерии Петром Алексеевичем Ганом. Многие современные исследователи прозы Е. Ган (И. Савкина, К. Келли, Э. Шоре и др.) считают, что в ее автобиографической прозе есть склонность к «самодраматизации». В 1831 году у Елены Ган родилась дочь, будущая знаменитая основательница Теософского общества Елена Блаватская. Елену Ган запомнили как неистовую мать, болезненно заботившуюся о своих детях. На ее судьбу выпало жестокое потрясение – смерть двухлетнего сына Александра – которое истощило ее силы. Младшая дочь Елены Ган стала впоследствии писательницей Желиховской. Отнюдь негармонические отношения с мужем: психологическая несовместимость, душевная чёрствость мужа, неспособного оценить богатство душевного мира супруги, переезды, бедность – способствовали рождению особого замкнутого мира в душе Елены Ган. Желание противостоять скудному миру вокруг родило в ней жажду творчества. Это ее точка опоры и спасение. Поражают в облике этой женщины недюжинная материнская сила, постоянная тяга к пополнению своих знаний: она знала английский, немецкий, французский, итальянский языки, занималась переводами и пополняла свой семейный бюджет своими гонорарами.

1836 год – судьбоносный для провинциальной женщины, одухотворенной, образованной, начитанной, стремящейся к самореализации на писательской стезе. С переводом мужа в Санкт-Петербург для неё открылась культурная жизнь столицы с ее выставками, театрами, салонами, светскими обедами и балами. Судьба свела Елену Ган с известным редактором журнала «Библиотека для чтения» Осипом Ивановичем Сенковским. Под его покровительством будут напечатаны многие произведения самобытной оригинальной, безусловно, талантливой женщины из провинции. В одном из писем своей подруге Наталье Кузовлевой Елена Ган писала: «И вдруг Сенковский заметил меня, ввел в свой дом, окружил вниманием, дружеством, ... ободрил, возвысил меня в моих собственных глазах» [3, с. 17]. Сенковский сумел разглядеть многообещающий талант молодой сочинительницы, и в 1837 году в его журнале вышла первая повесть Ган «Идеал» под псевдонимом Зенеида Р-ва. Елена Ган не жаждала славы сочинительницы, так как в среде, где она обитала, причастность к литературному творчеству расценивалась как блажь или психическое отклонение. Таким образом псевдоним скрывал автора от грубого вторжения обывателей в личную жизнь. Взят он был из повести Сенковского «Любовь и смерть», написанной в 1834 году.

Повесть «Идеал» – первая опубликованная повесть Е. Ган (1837 г.). Главная героиня повести – Ольга – образ во многом автобиографический. Как и сама писательница, ее героиня влачит безрадостное существование в браке, затаив в своей душе целый океан духовных грез, мечтаний, дум, пылкого воображения. Одиночество души героини привело ее к замкнутости. Об этом пишет автор: «Ее юное пылкое воображение, не находя вокруг себя никакой пищи, заключилось в пределах своего мира и извлекало огонь из собственных рудников» [3, с. 11]. Супруги живут как бы параллельными жизнями, не мешая друг другу. Запросы мужа капитана-артиллериста невысоки. Попав в Петербург, он очень рад вывескам с колбасами, ветчиною, устрицами и страсбургскими пирогами» [3, с. 13]. Это его идеал. Но как же он далек

от идеала жены. Героиня грезит потребностью иного мира, в котором все гармония, красота, любовь. Ее возвышенным представлениям об идеале отвечает известный петербургский поэт Анатолий, к которому она давно чувствует поклонение. Начало повести очень долго и педантично описывает нахождение мадам Гольцберг в петербургском свете. Она там изгой, гордячка, вызывающая особа. А на самом деле, героине противна мишура, сплетни, интриги, лицемерие и игра света. Контрастно всплывают в памяти героини ее детские годы, когда все было ясно, чисто, наполнено любовью и ожиданием счастья.

Героиня, сильно влюбившись в свой идеал, не торопится изменить мужу. Романтически напряженной выглядит сцена объяснения героев. Здесь Ольга напоминает Татьяну Ларину своим добродетельным порывом. Борьба чувства и долга испепелила ее душу, и, услышав о болезни своего любимого идеала, Ольга решила пойти к нему. Но настоящей катастрофой стало для героини прочтение случайно брошенного письма приятелю от Анатолия. В этом письме она представлена объектом очередной любовной интрижки со стороны избалованного сластолюбца. Кумир рухнул! Идеал оказался иллюзией. Слишком великой видится теперь героине разница между двумя обликами этого человека. С одной стороны, он тонкий и изящный поэт, певец любви, а с другой – циник и ханжа, прожигающий жизнь, безнравственное и подлое существо. Человеческая ничтожность творческой личности, возводимой другими в идеал, привела Ольгу к глубочайшему разочарованию. Повесть заканчивается духовным кризисом героини, выбраться из которого ей помогла вера. Эпизод с часовней в финале повести очень значим: здесь героиня обрела силы для дальнейшей жизни. Ольга осознала, что нарушила библейскую заповедь: «Не сотвори себе кумира».

Повесть «Суд света» (1840 г.) также принадлежит петербургскому периоду творчества. И здесь Елена Ган автобиографична, причем больше, чем в других произведениях, как справедливо замечает исследовательница ее творчества Л.П. Моисеева [2, с. 17]. Перед читателем вновь женщина – главная героиня по имени Зинаида, – рассказывающая свою судьбу. Это судьба талантливой женщины, которая на свою беду превосходит среду. Среда – свет – этого не прощает. Повесть названа «Суд света». События жизни героини максимально приближены к реальной судьбе автора. Елена Ган в этой повести обнажила проблему двусмысленного положения даровитой женщины в обществе. Конфликт среды и личности заканчивается не в пользу женщины. В повести героиня загублена судом света, будучи абсолютно невинной. В этой повести с удвоенной силой Е. Ган защищает права женщин на интеллектуальную и духовную эмансипацию, не отрицая ее сугубо женского удела – быть женой и матерью. Ставится также вопрос женской и мужской ментальности. Эти миры разные, говорит писательница. Женщине даровано чудо материнства, а мужчине – простор и свобода выбора. Но, если женщина еще и одарена в какой-либо области, то перед ней довольна трудная жизнь. Это самый автобиографический аспект повести, поскольку известно, как в письмах Елена Ган не раз признавалась: «Боже мой! Если бы вы знали, как ненавистно мне это звание – писательницы» [3, с. 71]. Талант обрек на одиночество главную героиню, но ей выпало счастье любви, самой высокой, осознанной и настоящей. Однако счастья в повести нет. Замужняя героиня упростила влюбленного в нее человека оставить её, и он подчинился. Повторная встреча завершилась драматически. Приняв брата героини за ее поклонника, он убил его на дуэли, тем самым убив Зинаиду. Перед смертью она пишет письмо – исповедь, которое все разъясняет. Вероятно, в основу повести легла личная драма Елены Ган, которая на Водах увлеклась С.И. Кривцовым – человеком, близким ей по духу. Об этом подробно пишет А.В. Очман в своей книге «Е. Ган и Кавказские Минеральные Воды».

В 1837 и 1838 году Елена Ган побывала на Кавказе на Водах. Результатом пребывания там стали произведения «Воспоминания Железноводска» и «Медальон». Примечательно, что летом 1837 года на Водах был и Лермонтов в качестве ссыльного офицера, и, по предположению учёных, они могли столкнуться в курортной обстановке. А. Очман пишет: «Пути всех курортников неизменно пересекались у ванн и источников и за три месяца начинающая писательница и находящийся на излечении ссыльный офицер, вне сомнения,

сталкивались в курортной обстановке, оставаясь на расстоянии официального незнакомства» [3, с. 49]. К тому же Елена Ган приходилась родственницей Екатерине Сушковой – давней возлюбленной Лермонтова – и знала историю их романа.

«Воспоминание Железноводска» можно назвать повестью с новеллистическим финалом. Предваряет повесть эпиграф из «Евгения Онегина» А.С. Пушкина:

«...неверное то было сновиденье,
Мечтанье смутное, и пламенный недуг
Обманом волновал мое воображенье»

В нем, как ключе к последующему сюжету, упомянут сон («сновиденье»). Героиней становится сама рассказчица, которая сразу определила место действия – Железноводск. Прогулка верхом в горы очень желанна для неё. Там «человек свободен, как птица поднебесная, ... не скован ни заботой о завтрашнем дне, ни молвой, ни самовластием общества» [3, с. 183]. Рассказчица, попавшая впервые в горный край, поражена его необыкновенностью, роскошью дикой природы. Ее вылазки в горы на простой казачьей лошади – не просто женская прихоть. Это затаенное желание приобщиться к вечности, забыв повседневную суету. Пафосно и романтически приподнято звучат её описания. Они построены в форме диалога с горами, утесом. У них, как у живых, она спрашивает о возрасте, о событиях, протекавших у их подножия. Особенную близость ощутила героиня с утесом. Она восклицает: «Но теснее всего сдружилась душа моя с тобою, уединенный утёс». Здесь звучит автобиографический мотив – мотив одиночества собственной судьбы сродни одиночеству утеса. Точно также, как утёс веками стоит одиноко, так и рассказчица обречена стойко и смиренно нести свой крест. Здесь намёк на дисгармонию в семье самой писательницы. Далее в повесть входит тема кавказской войны не буквально, а в шуточных или трагических рассказах отдыхающих о пленении, нападении на русских горцев. Знаменательно, что вслед почти за всеми известными в ту пору писателями, Е. Ган называет горцев черкесами. Как известно, это общее название было дано русскими всем горцам Северного Кавказа также, как и прозвище «татары». Мотив пленения кавказцами русских был известен русской словесности. Однако нет произведений, где в качестве пленного оказывалась женщина. Рассказчица, расположившись в кресле, взяв в руки французский роман, погрузилась в сон. В этом сне она оказывается плененной горцами. Примечательно, что накануне этого события рассказчица наслушалась страшных историй о Кавказе, а французский роман добавил «масла в огонь» своими «великими чувствами» и «неистовыми страстями». Возмущенное этими обстоятельствами воображение героини разыгралось не на шутку и обрело форму сна. Сюжет его вполне достойный быть в тех обстоятельствах, только рассказчица облачила его в романтические одежды. Героиня Е. Ган как бы испытывает судьбу: что бы было с ней, если бы она лишилась свободы, радикальной перемены жизни утраты близких и горячо любимых детей. Самосознание героини погружено в напряженную работу. Первый человек, явившийся героине, русский офицер, одетый горцем. Черкесское одеяние Е. Ган описывает со знанием дела: «Синий кафтан был надет сверх желтого архалука, ...ремённой кушак перетягивал стройную талию, за пояс были замкнуты пистолет и кинжал в серебряной оправе, ружьё висело за спиной, и белая косматая шапка на чёрных волосах... согласовывалось с его выразительным грузинским лицом» [3, с. 186]. Далее следует описание кавказской природы, уподобленной доброй матери, принимающей в свои объятия всяких сыновей. Дикий виноград, глубокие лощины, журчанье вод, жалобно воркующие голуби в этой пейзажной зарисовке создают фон для последующих событий. Появились вооруженные черкесы, раздались выстрелы... Далее героиня очнулась уже в седле хищников и дважды упала в обморок. Очнувшись, она поняла, что сбылось ее мечтанье. Она восклицает: «Судьба бросает меня в давно желанный край, в ущелья, в приюты диких сынов природы, я увижу Кавказ со всеми прелестями и ужасами его... Но как? В каком положении!!!» [3, с. 188]. Ей уже видится своя могила без креста и свои осиротелые дети.

Рассказчица признаётся, что увидеть Кавказ – давняя мечта. Читатель понимает, что Е.

Ган, будучи очень начитанной женщиной, не миновала произведений о Кавказе Бестужева-Марлинского, Пушкина, Лермонтова, сумевших зародить во многих русских сердцах желание увидеть этот край. Как и полагалось в романтических произведениях, похититель страшен («страшная рожа черкеса») в глазах жертвы. Героиня просит других русских пленников – Александра и Владимира – в случае бегства из плена отыскать ее родных в России. И вновь звучит автобиографический мотив: Верочка – это настоящая младшая дочь самой писательницы, и она упоминается в просьбе героини. В плену героиня осознаёт невозможность для себя освобождения и решается на самоубийство. Далее она погружает себя в испытания духа и тела, фиксируясь на своих ощущениях, и, не выдержав их, признается в торжестве плоти. Здесь как бы обращение к читателю поразмышлять над подобной дилеммой в экстремальных условиях Кавказа, над участью человека, попавшего в беду.

Несколько нейтрально, без излишеств описывает рассказчица аул, куда были доставлены пленники: «Сакли черкесов зачернели, как будто орлиные гнезда высоко на утесе... Толпа окружила нас, молодые и старые, женщины и дети, все толпились – бросая любопытные взоры на пленных. Собаки лаяли, овцы блеяли, возвращаясь с пастбищ, ребятишки ссорились и бросали друг в друга грязью. Нас отвязали от седел и посадили у стены длинной сакли, несколько человек уселись против нас с неугасимыми трубками, другие, собравшись в кружок, толковали между собою с большим жаром... Из толпы вышел молодой черкес, его одежда была опрятнее прочих, оружие богаче, и, судя по знакам уважения, которые оказывали ему его одноземцы, должно было принять его за князя или старейшину того аула» [3, с. 191]. Рассказчица в этом эпизоде собрала все детали реального неромантического Кавказа с ямами для русских, железными цепями, скудной пищей и неизвестностью для пленённых. Дополняет эту ужасную картину образ старухи, схожей с безобразным животным. Героиня называет ее «колдуньей гор», она приносит ей воду и пищу. Женщины во сне героини предстают в контрастном ракурсе. Далее появляется молодая женщина, которую героиня называет «прекрасным видением». Ее портрет выполнен по всем правилам романтического жанра, подававшего часто горянок красавицами. «В чудесных глазах красавицы горела жизнь и любовь, – жизнь и любовь обещали они тому, кто первый обратит на себя их внимание: продолговатое личико, как спелый персик, играло румянцем и к низу покрывалось нежным пушком; коралловые губки шевелились без звуков...» [3, с. 194]. Мотив спасения русского пленника с помощью черкешенки был уже известен русской литературе (Пушкин, Лермонтов). Елена Ган обращается к нему, несколько варьируя его: во-первых, она наделяет спасительницу конкретным именем Мисюэ, и, во-вторых, спасение осложняется появлением князя, возжелавшего забрать пленницу себе. Героиня закалывает своё горло его кинжалом – действие сна исчерпано, и героиня очнулась от сна. В эпизод введено имя Зенеида Петровна, которое в жизни писательницы являлось частью ее псевдонима.

Финал этого рассказа содержит прямой выход Елены Ган к своему читателю. Она просит не завидовать ее происшествию, оказавшемуся сном. Она признается, что сон этот – плод ее горячечного воображения, разогретого байками о Кавказе и французским «ужасным романом». Е. Ган, как художник, отстаивает своё право на вымысел. Очевидно одно, что Елена Ган была влюблена в Кавказ. Вероятно, этим объясняется ее повторный приезд в 1838 году. В письме к С. И. Кривцову писательница делилась: «... Я была почти счастлива на Кавказе, особенно в Кисловодске; каждый день августа начертан золотыми письменами в книге моего бытия» [3, с. 60].

Вторая повесть «Медальон» совместила впечатления писательницы от поездок в Пятигорск и Кисловодск. Очень умело, со знанием дела, передаёт писательница атмосферу курортной жизни: «В тот год пиры сменялись пирами: балы, пикники, концерты, кавалькады – все было придумано и приведено в действие, чтобы оживить многочисленное общество» [3, с. 141]. Повесть имеет подзаголовок «История одной любви, рассказанная на Кавказских водах». Автор тем самым сообщает читателю место действия – Кавказ. Предварена повесть также двумя эпиграфами: один из Метастазии – псевдоним Пьеро Трапасси – итальянского

поэта и драматурга, другой из Шиллера. Оба эпитафия о любви, о силе любви, преодолевающей смерть. В экспозиции дано описание ресторации Пятигорска. Это место сбора водяного общества из дворян, где были сконцентрированы все их развлечения: бильярд, карточные столы, курильни, зал для балов и концертов. Из диалога отдыхающих и вновь прибывшего князя Юрьевича читатель узнает, что князь обвенчан с богатой невестой с четырьмя тысячами душ. Но предметом обсуждения давних приятелей становится не невеста князя, а отдыхающая на водах баронесса Энгельсберг – вдова и мать малолетнего сына. В диалог входит тема женской красоты, и в этой теме приятели – знатоки. Кокетство и жеманство, холодность и недоступность женщин, схожесть повадок с кошками, легкие и нелегкие победы – таков круг познаний и светского опыта мужчин, которые в своей дворянской праздной жизни не раз обманывали их. Образ князя Юрьевича дан в повести полноценно. Елена Ган дает его предысторию: он известен в обеих столицах России своей красотой, любознательностью и успехами в свете. Автор в описание вставляет говорящую реплику: «Увы, подобные характеры не редки!» Ган подчёркивает, что «жизнь и наслаждение» были для героя синонимы. У читателя рождаются ассоциации с уже известными литературными героями – Онегин, Печорин. Их взросление, образование, воспитание, жизнь в свете сопоставима с жизнью князя Юрьевича. Сходство с Онегиным удваивает мотив банкротства, и того и другого спасают дядюшки.

За характеристикой князя Юрьевича следует описание пятигорского бульвара, где нет ни фонтанов, ни статуй, но есть своя оригинальность. С нескрываемой любовью и наблюдательностью описывает Е. Ган эту достопримечательность города. С отменной наблюдательностью и знанием описана также публика, которую автор поделила на три категории: высший свет, средний и низший. Сюртуки, костыли, цветы, лорнеты, смех, стоны вперемешку с колоритно одетыми черкесами, громко звучащей музыкой – таков бульвар Пятигорска глазами Е. Ган. Она пишет: «...бульвар был так полон, что с трудом можно было протесниться между рядами дам» [3, с. 208].

Портрет баронессы в начале повести подан через восприятие окружающих. Часто звучат слова: «прелестна», «восхитительна», «хороша», «удивительно сложена», «очаровательна», «умна» и т.д. Соседом баронессы оказался в прошлом повеса и ловелас, а в настоящем старик Пётр Андреевич Алькаров. Писательница предложила читателю его историю. Молодость героя прошла в развлечениях и путешествиях до того, как появились долги. На склоне лет поклонение дамам он заменил на поклонение цветам и сделался «очень степенным человеком». В повести он стал другом молодой баронессы.

Далее по сюжету рассказчица повествует о забавах водяной знати и подробно описывает «войну вепрям». На скате одной из гор приготовили лошину с палаткой для дам. Долина между Бештау и Машуком должна была служить театром войны. Охотники в черкесских одеждах, звуки их рожков, ржанье коней, лай собак – всё сливалось с горным эхом. Публика увлечённо рассматривала окрестности и беседовала – каждый о своем. К вечеру раздавались звуки вальса, и начинался бал. В обобщающей характеристике дам не столь важны для автора индивидуальности, сколько важно передать атмосферу и дух этого действа. Все расслаблены и счастливы. В этот вечер состоялось знакомство князя Юрьевича и баронессы Энгельсберг. Писательница, извиняясь перед читателем, в небольшом авторском отступлении сообщает о своей героине. Она пишет: «Но, может быть, мои читатели, не имея никакого желания блуждать по лабиринту догадок, прогневаются на меня за то, что я ещё не сказала ни слова, откуда явилась и кто такова моя героиня» [3, с. 219]. Любовная интрига повести завязалась, а сведений о баронессе нет. «Её история очень коротка» – говорит рассказчица. Выросла она в дворянской семье в провинции, получила хорошее образование, вышла замуж за полковника, «ловила познания, нежели удовольствия», но в 22 года овдовела и жила затворницей, пока здоровье ребёнка не заставило ее ехать на Кавказ. Оживление своей героини автор пытается оправдать и защитить. Она пишет: «...и вас очень прошу, не обвиняйте опрометчиво баронессу, в жизни человека, особенно в жизни женщины, встречается много

обстоятельств, которые понуждают нас действовать против собственной пользы...» [3, с. 220]. Читатель, знакомый близко с биографией Е. Ган, почувствует здесь автобиографические нотки, поскольку писательнице приписывали роман на водах.

Учёные отмечают некоторые схожие эпизоды в повести «Медальон» и повести «Княжна Мэри». Так, баронесса и Печорин поселяются почти в одном и том же месте – на возвышенности, примыкающей к Машуку. Совпадают также печоринский дневник и раздумья баронессы. Узнав в Юрьевиче соблазителя своей сестры, она готовится к мести. У Лермонтова: «Воздух чист и свеж, как поцелуй ребёнка...». У Ган: «... Небо так ясно, воздух так чист, прозрачен, что человек, кажется, дышит не для того, чтобы жить, а живёт для того, чтобы дышать» [3, с. 155]. Указанные эпизоды, как справедливо замечает А. В. Очман, предназначены у обоих авторов для прикосновения к божественной гармонии. Но они же и станут затишьем перед бурей человеческих страстей [3, с. 156]. В повести «Медальон» это трагическая история сестры баронессы, а у Лермонтова это перипетии судьбы Печорина. После объяснения в любви князь Юрьевич получил отповедь от баронессы и затаил желание мести. Однако, неожиданно для самого ловеласа, он осознал, что влюблён в эту женщину не на шутку. Старик Алькаров, выслушав исповедь влюблённого, подсказал ему мысль о женитьбе. Никогда ранее князь не соединял эти два понятия: любовь и женитьба. Влюблённый Юрьевич готов сделать предложение баронессе, отложив свою выгодную партию. В словесных баталиях героев раскрывается их ум, мудрость, знание жизни, знание чувства любви, но вскоре баронесса покинула Пятигорск. Герой взбешен и едет за ней. Елена Ган очень гармонично переходит от повествования о людях к пейзажным зарисовкам. Их вообще много в «Медальоне». Так, на пути в Кисловодск князь наблюдает ландшафты Кавказа. Они описаны не вскользь и лаконично, а наоборот, долго и с подробностями. Автор не сдерживает себя: «...не здесь ли Титаны хотели проложить путь к небесам, вскапывая утёс на утёс, гору на гору?» [3, с. 256].

Далее по сюжету следует эпизод нагрывшей грозы. Дан он в романтическом ключе и выглядит как символическое предвестие рассказа героини о трагической участи сестры Олимпии. В Кисловодске князь Юрьевич получил положительный ответ от баронессы на свое предложение, не подозревая, что это лишь начало активной фазы её мести.

О сюжете повести «Медальон» высказался очень точно ещё В.Г. Белинский в своей рецензии на собрание сочинений Е. Ган: «В повести «Медальон» две ... сестры представлены против одного негодяя, изверга – мужчины. Одна из них, жертва обольщения..., ослепла от слез, узнав его вероломство; другая, сестра её, ... влюбляет в себя, и, когда он готов... даже жениться на ней, ... читает ему... будто бы сочинённую ею повесть, а в самом деле рассказ о его преступном поступке с её сестрою, открывает медальон и показывает ему портрет его жертвы... Модный изверг, смущенный и взбешенный, вполне почувствовал ядовитую горечь женского мщения...» [1, с. 659].

Два женских характера, выведенных в повести, выполнены в духе распространенной в 30-40-х годах XIX века романтической светской повести. В композиционном отношении перед нами повесть в повести. Судьба Олимпии стала предметом повести баронессы. Эта вставная повесть имеет изысканный экзальтированный стиль, где девушки-сестры – носительницы всего прекрасного: внешней и духовной красоты, ума, чистого сердца и добрых помыслов. История Олимпии трагична: не дождавшись любимого, она слепнет от горя. Сестра мстит обидчику. Повесть «Медальон» – это повесть о том, как, по словам В. Г. Белинского, «умеют любить женщины и как не умеют любить мужчины».

В этих повестях писательница изобразила Кавказ, увиденный ею. В многочисленных пейзажных зарисовках сквозит любовь и восхищение этим краем. Заслуга Елены Ган и в скрупулёзном описании водяного общества, ландшафтного Пятигорска и Кисловодска. Но все же сквозная и главная тема её повестей – это судьба и назначение женщины. Любовь и брак, семья и дети, материнство и собственная идентичность женщины – вот что разрешает и над чем бьется прозаик. В эпоху тотальной несвободы женщины писать об этом – довольно смело.

«Лучшим нашим прозаиком» назвал её А. Н. Краевский. В. Г. Белинский писал: «Не являлось ещё на Руси женщины столь даровитой, не только чувствующей, но и мыслящей. Русская литература по праву может гордиться её именем и её произведениями» [1, с. 675].

После кавказского периода Е. Ган выпустила в свет целый ряд произведений: «Суд света», «Геофания Аббиаджи», «Напрасный дар», «Любонька», «Цветочница», «Суд божий», «Ложя в одесской опере».

Необычность судьбы Е. Ган, вобравшей в себя серые безрадостные будни безлюбовного брака, но огромное счастье материнства, открытие Кавказа, писательская нелёгкая стезя, бедность и болезни, безусловно, отразилась в её творчестве, как неоднократно указывали исследователи [4, с. 154]. Её автобиографическая проза – это достойная страница в женской прозе XIX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г. Полн. собр. соч. / В.Г. Белинский. - М, 1953, Т. 1. - С. 221.
2. Манн Ю. В. История русской литературы первой трети XIX века: учебник для академического бакалавриата / Ю. В. Манн. - М.: Юрайт, 2019. - 441 с.
3. Моисеева Л. П. Проблема женской эмансипации в русской литературе 30-40-х годов XIX века / Л. П. Моисеева // Общественные науки и современность. ЮНС, 2000. - № 4. - С. 164-171.
4. Очман А. В. Ган Е. и Кавказские Минеральные воды / А. В. Очман, Л. Исаев. - Пятигорск, 2013. - 338 с.
5. Савкина И. Провинциалки русской литературы (женская проза 30 и 40-х годов XIX века). - Wilhelmshorst: Verlag F. K. Gopfert, 1998. - 223 с.
6. Сизова М. А. Жанр «светской повести» в русской литературе 1830-х годов: творчество Е. А. Ган: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Сизова М. А. - М.: [б. и.], 2007. - 22 с.
7. Шоре Э. Елена Ган русская Жорж Санд? // Пол. Гендер. Культура. - М., 2000. Вып. 2. - С. 178.
8. Янушкевич А. С. История русской литературы первой трети XIX века. Допушкинская эпоха: учебное пособие / А. С. Янушкевич. – М.: ФЛИНТА, 2019. - 748 с.

REFERENCES

1. Belinskij V. G. Poln. sobr. soch. / V.G. Belinskij. - M, 1953, T. 1. - S. 221.
2. Mann Yu. V. Istoriya russkoj literatury pervoj treti XIX veka: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata / Yu. V. Mann. - M.: Yurajt, 2019. - 441 s.
3. Moiseeva L. P. Problema zhenskoj emansipacii v russkoj literature 30-40-h godov XIX veka / L. P. Moiseeva // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. YUNS, 2000. - № 4. - S. 164-171.
4. Ochman A. V. Gan E. i Kavkazskie Mineral'nye vody / A. V. Ochman, L. Isaev. - Pyatigorsk, 2013. - 338 s.
5. Savkina I. Provincialki russkoj literatury (zhenskaya proza 30 i 40-h godov XIX veka). - Wilhelmshorst: Verlag F. K. Gopfert, 1998. - 223 s.
6. Sizova M. A. Zhanr «svetskoj povesti» v russkoj literature 1830-h godov: tvorchestvo E. A. Gan: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk / Sizova M. A. - M.: [b. i.], 2007. - 22 s.
7. Shore E. Elena Gan russkaya Zhorzh Sand? // Pol. Gender. Kul'tura. - M., 2000. Vyp. 2. - S. 178.
8. Yanushkevich A. S. Istoriya russkoj literatury pervoj treti XIX veka. Dopushkinskaya epoha: uchebnoe posobie / A. S. Yanushkevich. – M.: FLINTA, 2019. - 748 s.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Уздеева Татьяна Магомедовна – доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: yzdeeva@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Uzdeeva Tatiana Magomedovna – Associate Professor, Department of Literature and Teaching Methods of the Chechen State Pedagogical University.

e-mail: yzdeeva@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Уздеева Т. М. Автобиографизм прозы Е. Ган / Т. М. Уздеева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 55-63. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-55

FOR CITATION

Uzdeeva T. M. The autobiography of E. Gan's prose / T. M. Uzdeeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 55-63. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-55

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.091.33

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-64

ИГРОВОЙ МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ

*Абубакарова З. Ш., Мусаева Х. А.,
Лабазанова Р. С.*

*Чеченский государственный педагогический
университет*

A GAME METHOD IN TEACHING CHEMISTRY

*Abubakarova Z. Sh., Musaeva H. A.,
Labazanova R. S.*

Chechen State Pedagogical University

Аннотация. В статье анализируется дидактическая игра как эффективное средство, стимулирующее процесс обучения химии. Цель исследования – выявление факторов и педагогических условий успешного применения игр, ориентированных на активизацию познавательной деятельности школьников при изучении химии. Автором изучены особенности понятия дидактической игры как особого инструмента, представляющего собой игровую ситуацию и применяемого в учебной деятельности для повышения познавательного интереса у школьников. Автор предлагает организацию учебного процесса с использованием дидактических игр для содействия успешному усвоению знаний.

Полученные результаты показали, что игры обучающего характера помогают приобрести новые знания, умения, навыки, усвоить новый материал быстро и легко, а игры воспитательного характера направлены на развитие характеристик личности учащегося.

Ключевые слова: дидактическая игра, занимательность, элементы игры, методы обучения, учебный процесс, приемы обучения, учебный материал.

Abstract. The article analyzes the didactic game as an effective means of stimulating the process of learning chemistry. The purpose of the study is to identify the factors and pedagogical conditions for the successful use of games aimed at enhancing the cognitive activity of schoolchildren in the study of chemistry. The author studied the features of the concept of a didactic game as a special tool that represents a game situation and is used in educational activities to increase the cognitive interest of schoolchildren. The author proposes the organization of the educational process using didactic games to promote the successful assimilation of knowledge.

The results obtained showed that educational games help to acquire new knowledge, skills, learn new material quickly and easily, and educational games are aimed at developing the characteristics of the student's personality.

Keywords: didactic game, entertaining, game elements, teaching methods, learning process, teaching techniques, educational material.

Современное состояние развития общества и социально-экономические преобразования в стране вызывают необходимость не только реформировать систему образования, но и совершенствовать методы, средства и приемы обучения, результаты которых, с одной стороны, удовлетворяли бы требования общества, а с другой стороны, соответствовали бы образовательным запросам учащихся, их склонностям, интересам и возможностям.

Объем информации растет, постоянно пополняется и обновляется содержание школьных дисциплин, теоретический материал перегружает новые учебники и программы.

Это говорит о том, что ученики должны усваивать все больше теоретических сведений в виде различных законов, терминов, теорий.

Следовательно, появляется противоречивость, касающаяся увеличивающихся общественных требований по отношению к качеству полученных выпускниками общеобразовательных школ знаний и возможностью, а иногда и стремлением учеников идти навстречу этим требованиям. Главное стремление в отношении развития этой противоречивости состоит в том, что общественные требования по отношению к процессу получения знаний все время становятся шире, а итоги обучения находятся в отрыве от этих требований.

В какой-то мере возникновение описанной выше противоречивости связано с отсутствием заинтересованности и влечения учащихся к получению новых знаний. К сожалению, немало ребят, сидящих за учебной партой, не хотят учиться, совершенствоваться. Это и становится причиной сложностей, с которыми сталкиваются педагоги и специалисты частной практики при создании методик, инструментов и способов для того, чтобы сделать учебно-воспитательную деятельность результативной и плодотворной, а также при этом не перегружать учеников, поскольку это плохо действует на детский организм.

Игровые ситуации во время обучения химии в школе применяются уже достаточно давно. В 30-е годы прошлого века появляются первые упоминания по поводу их использования. Учителя стремились найти способ сделать процесс обучения более легким и простым. В особенности это касалось первого года обучения, когда ученики должны изучать химические элементы.

Это привело к необходимости создания и применения игр в учебе. Учителя использовали во время уроков такие игры, как домино или лото, а чтобы закрепить полученные знания, научить составлять формулы веществ по валентности, применяли разрезную азбуку. Те педагоги, которые использовали в работе игру, говорили о том, что дети с позитивом воспринимают этот способ, они охотнее выполняют задания и быстрее усваивают нужную информацию.

Что касается изучения химии в старших классах, то в этом случае использовать химическую азбуку уже не нужно. Старший возраст характеризуется возможностью свободно использовать полученные умения и навыки во время составления формул. Позже использование игры во время обучения химии в школе было уже не таким активным.

Только к середине 1960-х годов в методической печати появились заметки о том, что викторины и кроссворды, используемые во время уроков, позволяют развить ум учеников, возбудить интерес, любознательность и активность. Но важно отметить, что литература этого времени рассказывает именно об уроках-конкурсах, которые преподаватели применяют для того, чтобы проверять уровень знаний учеников. Педагоги использовали их для того, чтобы повторять и закреплять пройденный материал, к примеру, после того, как была изучена основная часть курса.

Такие занятия проводились для того, чтобы закрепить главное в изученном материале, выявить уровень знаний по конкретному материалу, привлечь учеников к тому, чтобы они стали активно обсуждать имеющиеся вопросы. Учителя говорили о том, что комбинация учебного материала и игрового формата на уроках позволяет заинтересовать учеников, возбудить интерес к учебной дисциплине, а также проверить уровень их знаний более эффективно, чем это можно было бы сделать на стандартном уроке, получить самый лучший результат [1, с. 218].

Педагоги стали стремиться привлечь учеников, делая процесс обучения интереснее. На помощь пришли именно дидактические игры. Их стали использовать не только на мероприятиях внеклассного характера, кружках и факультативных уроках, но и на занятиях по такой школьной дисциплине, как химия.

В борьбе с плохой результативностью в отношении обучения химии педагоги стали часто применять такие методики, инструменты и способы обучения, которые относятся к

нетрадиционным методам.

Результативность методик и инструментов, применяемых в обучении, оценивается в соответствии с тем, какую пользу они принесут ученику в период его общего умственного развития. Учитель должен учить учащихся к тому, чтобы они как можно больше времени проводили за книгой. Они должны помнить, что важно, чтобы мозг ребенка развивался, он умел мыслить, укреплялся его интеллект, воспитывался разум.

Важно, чтобы педагоги умели таким образом организовывать учебный процесс, чтобы детям было легче усваивать знания, запоминать новую информацию, понимать ее. Они должны делать так, чтобы дети могли учиться легко и результативно.

Их важные задачи – привлечь внимание, создать заинтересованность, подтолкнуть к новой идее, мысли, создать условия для работы, составить план. Нужно, чтобы у каждого ученика ежедневно появлялись новые полезные знания и умения.

Следовательно, для того чтобы повысить результативность учебного процесса и активизировать желание детей учиться, важно найти такие методики, инструменты и способы, благодаря которым можно было бы создать условия для появления у учеников интереса к учебе и возможности быстро усваивать учебный материал.

Что касается игровой деятельности, то она в приоритете у дошкольников. Даже после того как ребенок пошел в школу, игра не уходит из его жизни. Через определенное время она уже перестает быть приоритетной, но тем не менее учащиеся считают ее важной частью своей жизни. Для каждого из периодов детского развития характерны определенные игры. Ребенок их выбирает, исходя из своего возраста, уровня развития, интереса. Игра позволяет ученику научиться работать без перерыва, но важно, чтобы игра не была пустой, у нее обязательно должны быть цели, намерения.

Благодаря игре развивается заинтересованность в изучаемом предмете с познавательной точки зрения, а также осуществляется перемещение ребенка из стадии, в которой проявляется любопытство, в стадию, которой свойственны любознательность, находчивость, развитие фантазии и памяти. Игра примечательна тем, что результат достигается не с помощью прямого метода обучения, а путем создания подходящей обстановки для того, чтобы легко и эффективно приобретать новые умения и знания.

Та цель, которую преподаватель поставил перед детьми в самом начале игровой деятельности, помогает хорошо усвоить информацию и развить определенные учебные действия. Ученик будет успешно усваивать научные термины в том случае, если у него будет больше самостоятельности в процессе подготовки. В этом плане именно игра является лучшим средством для формирования самостоятельности, творческого мышления, развития познавательных интересов. Все это играет важную роль по время активной фазы осуществления учебной деятельности и влияет на результативность обучения. Также игра способствует совершенствованию мыслительного процесса, развивает фантазию, память, что позволяет повысить показатели успеваемости и активности учеников.

В основе игры интеллектуального вида – игровая ситуация. Здесь это играет негативную роль. Что касается дидактической игры, то в этом случае должна преобладать, как мы считаем, дидактическая цель. Она подразумевает усвоение, закрепление и проверку умений и знаний учеников, развитие заинтересованности в предмете. Также речь идет об интеллектуальных и остальных психических сторонах личности школьника. Следовательно, дидактическую игру нельзя назвать только интеллектуальной.

Главное, чем существенно отличается дидактическая игра от обычной, – это введение ее в учебный процесс учителем для того, чтобы повысить его результативность, развивать интерес к осваиваемой информации, улучшить внимание, память, мышление, способность школьника к творчеству и интеллектуальной деятельности.

Не стоит отрицать, что в каждой игре есть познавательные составляющие. Но если речь идет об игре дидактического вида, то в ней эти составляющие должны преобладать. Обычная игра в итоге не предполагает наличие какой-либо цели, в то время как игра дидактического

характера внедряется в учебную деятельность именно для того, чтобы в конечном итоге добиться нужных результатов.

Следовательно, понятие дидактической игры может быть таким: это особый инструмент, представляющий собой игровую ситуацию и применяемый в учебной деятельности для того, чтобы педагог мог возбудить интерес у школьников в направлении достижения конкретных учебно-воспитательных задач.

Значение игры дидактической направленности состоит в следующем:

1. Она позволяет быстро и доступно усвоить программный материал. Это происходит из-за того, что в процессе игры дети самопроизвольно запоминают и осмысливают что-либо. Этому способствуют высокая сосредоточенность внимания, активность и самостоятельность.

Во время стандартного урока ученики решают задачи, которые им поставил преподаватель. Но если речь идет об игре, то здесь ребята разбираются уже с собственными задачами. Игра предстает как способ увеличения результативности обучения и организации процесса учебы.

2. В процессе игры, которая применяется в учебной деятельности, у ученика выявляются новые возможности для того, чтобы активизировать процесс учебы.

3. Игра дидактического характера важна для того, чтобы формировать и развивать познавательный интерес и мотивационную сферу учеников. В процессе игровой деятельности ученики хотят победить, стать первыми, но они понимают, что достичь этого можно лишь в том случае, если они будут хорошо знать учебную дисциплину. В результате благодаря наличию соревновательных моментов ученики заинтересовываются в учебе.

4. Наличие и регулярное применение в процессе учебной деятельности игры способствует развитию и совершенствованию мышления, памяти, внимания, сосредоточенности ученика, его умений в плане сопоставления, анализа, возможности делать соответствующие заключения.

5. Благодаря игре дидактического характера снижается напряжение, присутствующее во время уроков, которые имеют стандартный вид. Если во время урока применяется игра, то школьники становятся более раскрепощенными, положительно настроенными. Это хорошо влияет на их психику.

Игры дидактического характера в учебе могут применяться и в то время, когда проверяется домашнее задание, и тогда, когда преподаватель объясняет новую тему, а затем ее закрепляет. При этом хороший результат можно получить, если использовать короткие игры, позволяющие быстро узнать, насколько хорошо ребята усвоили материал.

В процессе изучения проблем, связанных с использованием игр дидактического характера в процессе учебной деятельности, важно исследовать вопрос, касающийся их классифицирования, поскольку специальная методическая и педагогическая литература включает много схем по проведению разных дидактических игр, различающихся в соответствии с их признаками и подходами. Благодаря систематизации игр можно провести уточнение группы похожих игр определенного предназначения, а также разобраться в их видах и сферах применения.

Педагогические игры имеют разнообразную структуру, состав и предназначение. Как правило, в их составе можно увидеть наличие предметных, сюжетных, подвижных и дидактических игр. В процессе исследования дается много вариантов классифицирования в соответствии с разными принципами. Это необходимо для обоснования подходов к определению игр в качестве методов, инструментов обучения и воспитания. Но что касается дидактики, то здесь единой классификации дидактических игр нет.

По мнению М.С. Пака, нужно выделять такие основные группы игр для учебно-воспитательного процесса, в которых нужно сделать акцент на группе дидактических игр и разделить ее в соответствии с характером применяемого материала таким образом:

– игры предметного характера (речь идет об использовании дидактических игрушек и материалов);

– игры настольно-печатного характера (они заключаются в подборе картинок на основе сходства (лото, домино) или по принципу составления одного целого из нескольких составных частей);

– игры словесного характера, в которые входит основное количество народных игр [1, с. 196].

Что касается классификации Г.М. Чернобильской [3, с. 132], то она подразделяет игры в соответствии с такими принципами:

– дидактические задачи (сюда входят игры для развития, упражнения для наблюдательности, внимания, а также игры с математическим уклоном);

– с разным игровым материалом (речь идет об играх с игрушками, геометрическим и строительным материалом, а также сюда входят настольные и словесные игры);

– на разное количество времени.

По мнению В.В. Петрусинского, игры, которые целенаправленно применяются в учебе для развития детей, нужно классифицировать так:

– для изучения определенных текстовых данных;

– для быстрой тренировки психики;

– для формирования умений и навыков в плане быстрого восприятия текста;

– для развития моторных навыков [2, с. 24].

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С.А. Шмакову, Н.Я. Безбородовой):

– свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

– творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

– эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

– наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [4, с. 29].

В структуру игры как деятельности входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

В структуру игры как процесса входят:

– роли, взятые на себя играющими;

– игровые действия как средство реализации этих ролей;

– игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;

– реальные отношения между играющими;

– сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

В соответствии с классификацией Г.И. Штремплер, педагогические игры включают: игры в соответствии с видом деятельности учеников; игры в соответствии с характером педагогического процесса; игры в соответствии с применяемой методикой; игры в соответствии с предметной областью; игры в соответствии с игровой средой [5, с. 76].

Игры в соответствии с применяемой методикой подразделяют на важные типы игр предметного, сюжетного, ролевого, делового, имитационного и драматического характера.

Игры дидактического характера включают такие виды:

- актуализирующий (стилистические и словарные игры);
- обобщающий (игры сюжетные и ролевые);
- систематизирующий (режиссерская игра).

Самыми подходящими для применения в школах играми считаются:

- кратковременные игры (предметного, сюжетно-ролевого характера);
- игровые оболочки;
- длительные игры.

Первую группу игр нужно применять для того, чтобы развивать интерес к учебной деятельности и решать отдельные конкретные задачи.

Во вторую группу игр входят такие, которые используются в организации учебного процесса. В третью группу игр входят такие игры, которые соответствуют разным периодам времени. К главному классификационному принципу относят место интеграции игры дидактического характера в учебу и показывают, какое значение составляющие игры имеют в отработке умений и навыков. Они делят игры на игры-минутки, игры-эпизоды, игры-уроки.

Мотив деятельности относится к главному принципу классификации дидактических игр, поскольку главными являются функции, которые осуществляют дидактические игры в процессе освоения определенной дисциплины.

Те игры, которые применяются во время учебы, они классифицируют так: дидактические, сюжетные, подготовительные, творческие.

С другой стороны, можно рассматривать образовательные игры в качестве активных методик, применяемых в учебе для того, чтобы решить конкретную педагогическую задачу. Их классификация игр представлена так – дидактические и имитационные.

Применение игры обучающего характера возможно в процессе освоения знаний на уроках химии. Это актуально, если преподаватель объясняет новый материал, в котором много понятий, теорий, законов, а также в процессе повторения и закрепления информации, которая была ранее получена, во время учета и контроля приобретенных знаний.

Следовательно, игры обучающего характера помогают приобрести новые знания, умения, навыки, усвоить новый материал быстро и легко. Игры воспитательного характера направлены на развитие характеристик личности учащегося, его общей культуры. Сюда относятся игры командного состава (например, «Путешествие в Химляндию», «Химические старты» и т.д.).

Игры воспитывающего характера тоже могут использоваться во время учебных занятий, но лучший эффект возможен в том случае, если их применять во время подготовки и проведения семинарных, зачетных, соревновательных занятий.

Те классификации игр дидактического характера, которые были приведены, в отдельности способствуют осуществлению не только одной конкретной цели во время учебы. Кроме главного назначения выполняются и другие функции, хотя и их форма не так хорошо выражена.

К примеру, в то время, когда проводится обучающая игра, школьник не только усваивает новые знания, он еще и развивает свою память, тренирует внимание, наблюдательность, учится общаться и коллективно решать имеющиеся задачи. Цели дидактической игры наравне с целями дидактического урока имеют между собой тесную связь. Кроме того, они могут и дополнять друг друга. Данное классифицирование, которое было описано выше, очень удобно педагогу, своей направленностью дидактической игры, которая соответствует имеющимся целям учебной дисциплины. В итоге это помогает педагогу выбрать игру для определенного урока и в целом ориентироваться в большой массе дидактических игр, которые ежегодно публикуются.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пак М. С. Дидактика химии: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. С. Пак. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 315 с.
2. Петрусинский В. В. Игры для интенсивного обучения. Игры – обучение, тренинг, досуг / В. В. Петрусинский. - М.: Новая школа, 1994. - 64 с.
3. Чернобильская Г. М. Методика обучения химии в средней школе: учебник для студ. высш. учебных заведений / Г. М. Чернобильская. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 336 с.
4. Шмаков С. А. От игры к самовоспитанию: сборник игр-коррекций / С. А. Шмаков, Безбородова Н. Я. - Москва: Новая школа, 1995. - 80 с.
5. Штремплер Г. И. Дидактические игры при обучении химии / Г. И. Штремплер, Г. А. Пичугина. - М.: Дрофа, 2003. - 96 с.

REFERENCES

1. Pak M.S. Didaktika himii: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / M.S. Pak. M.: VLADOS, 2004. 315 s.
2. Petrusinskij V.V. Iгры dlya intensivnogo obucheniya. Iгры – obuchenie, trening, dosug / V.V. Petrusinskij. M.: Novaya shkola, 1994. 64 s.
3. Chernobel'skaya G.M. Metodika obucheniya himii v srednej shkole: uchebnik dlya stud. vyssh. uchebnyh zavedenij / G.M. Chernobel'skaya. M.: VLADOS, 2000. 336 s.
4. Shmakov S.A. Ot igrы k samovospitaniyu: sbornik igr-korrekcij / S.A. Shmakov, Bezborodova N.Ya. Moskva: Novaya shkola, 1995. 80 s.
5. Shtrempler G.I. Didakticheskie igrы pri obuchenii himii / G.I. Shtrempler, G.A. Pichugina. M.: Drofa, 2003. 96 s.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Абубакарова Зарета Шааевна – кандидат технических наук, доцент кафедры химии и методики преподавания химии Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: zareta_sha@mail.ru

Мусаева Хедда Амхатовна – студентка 4 курса Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: musaeva20@mail.ru

Лабазанова Раяна Султановна – студентка 4 курса Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: labazanova@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abubakarova Zareta Shaaevna – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry Chechen State Pedagogical University.

e-mail: zareta_sha@mail.ru

Musaeva Heda Amhatovna – 4th year student of the Chechen State Pedagogical University.

e-mail: musaeva20@mail.ru

Labazanova Rayana Sultanovna – 4th year student of the Chechen State Pedagogical University.

e-mail: labazanova@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Абубакарова З. Ш. Игровой метод в преподавании химии / З. Ш. Абубакарова, Х. А. Мусаева, Р. С. Лабазанова // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 64-71. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-64

FOR CITATION

Abubakarova Z. Sh. A game method in teaching chemistry / Z. Sh. Abubakarova, H. A. Musaeva, R. S. Labazanova // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 64-71. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-64

УДК 373

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-71

**КРУЖКОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ И
СКЛОННОСТЕЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

Башаева С. А.

*Чеченский государственный педагогический
университет*

**FORMATION AND DEVELOPMENT
OF INDIVIDUAL INTERESTS AND
INCLINATIONS OF JUNIOR STUDENTS
IN A TEAM**

Bashaeva S. A.

Chechen State Pedagogical University

Аннотация. В статье поднята проблема формирования индивидуальных интересов и склонностей детей младшего школьного возраста. Эта тема является одной из самых сложных и интересных проблем в педагогике и психологии. Прежде всего, интересы и представляют собой ярко выраженные личностные мотивы, которые свидетельствуют об особой направленности личности в направлении и познании тех или иных конкретных явлений, что имеют место в окружающей действительности, одновременно с этим интересы также определяют в той или иной мере устойчивую склонность личности к осуществлению определенных видов деятельности. В случае особого стечения обстоятельств интересы могут постепенно преобразоваться в склонности, в стремление человека заниматься каким-либо определенным видом деятельности. Цель данного исследования заключается в том, чтобы теоретически обосновать и описать педагогическую работу по выявлению и развитию индивидуальных интересов и склонностей обучающихся в кружковой работе. В ходе исследования использовались такие методы исследования, как наблюдение, анализ, сравнение, педагогический эксперимент. Теоретическая значимость работы заключается в разработке проблемы развития индивидуальных интересов и склонностей детей младшего школьного возраста. Практическая значимость заключается в описании методов проведения кружковой работы с детьми младшего школьного возраста как средства формирования индивидуальных интересов и склонностей.

Ключевые слова: младший школьный возраст, интерес, внеклассная работа, кружковая работа, склонности, коллектив, способности.

Abstract. The article raises the problem of the formation of individual interests and inclinations of children of primary school age. This topic is one of the most complex and interesting problems in pedagogy and psychology. First of all, interests and are pronounced personal motives that testify to the special orientation of the personality in the direction and knowledge of certain specific phenomena that take place in the surrounding reality, at the same time, interests also determine, to one degree or another, the person's stable tendency to carrying out certain activities. In the case of a special set of circumstances, interests can gradually transform into inclinations, into a person's desire to engage in any particular type of activity. The purpose of this study is to theoretically substantiate and describe the pedagogical work to identify and develop the individual interests and inclinations of students in circle work. In the course of the study, such research methods as observation, analysis, comparison, and pedagogical experiment were

used. The theoretical significance of the work lies in the need to study the problem of individual interests and inclinations of children of primary school age. The practical significance lies in conducting circle work with children of primary school age, as a means of forming individual interests and inclinations.

Keywords: *primary school age, interest, extracurricular activities, circle work, inclinations, team, abilities.*

В научных литературных источниках можно встретить наиболее часто встречающуюся интерпретацию содержания термина «интерес», которая указывает в первую очередь на демонстрирующий высокий уровень своей сложности психологический конструкт, от которого зависит ряд содержательных характеристик реализуемой деятельности, т.е. объективное, а также избирательность личности, т.е. субъективное, что получает своё обеспечение за счёт единства психологических свойств и состояний, т.е. сферы когнитивных функций, эмоционально-личностных параметров, а также волевой сферы психики человека.

Интересы представляют собой личностные мотивы, которые обеспечивают выражение специальной направленности такой личности в направлении познания тех или иных конкретных явлений, которые имеют место в окружающем мире, а также именно интересы определяют в той или иной мере устойчивую склонность личности к производству отдельных видов деятельности. Так как различные виды деятельности и охватывают все без исключения аспекты и стороны жизни личности, складывается такая ситуация, когда имеет место широкое разнообразие возможных интересов. В случае стечения особых обстоятельств интересы могут преобразоваться в склонности, т.е. в дальнейшем речь может пойти о стремлении человека заниматься определенным видом деятельности, что сопровождается его устойчивым желанием её осуществлять. Тогда, когда идёт речь об истинной склонности, она в большинстве случаев отличается тем, что в ней оптимальным образом сочетаются устойчивый интерес к определенным явлениям, а также одновременно прослеживается устойчивое стремление такого человека самостоятельно осуществлять деятельность в указанном направлении.

Таким образом, представленные выше утверждения свидетельствуют о том, что процесс развития интереса и его проявления реализуется как процесс становления значимых качеств личности, без которых человеку будет сложно в обычной жизнедеятельности. Речь идёт о таких качествах, как наблюдательность, старательность, усердие, навык выхода из сложных ситуаций, принцип объективности и автономности, также самостоятельность и прочее.

При рассмотрении обозначенного вопроса в своей научной деятельности Л.С. Выготский пришёл к выводу о том, что детский интерес демонстрирует колоссальный уровень своей значимости с педагогической точки зрения, так как именно он представляет собой такую форму проявления непроизвольного внимания, которая чаще всего имеет место на практике [3, с. 245].

В педагогическом словаре определено, что способности представляют собой внутренние условия человеческого развития, при этом их формирование протекает в ходе взаимодействия человека с явлениями, субъектами и объектами внешней среды [1, с. 71].

В структуре понятия «способность» присутствует три фундаментальных признака. Так, способности, прежде всего, рассматривают в качестве индивидуально-психологических особенностей личности, в силу которых один человек отличается от другого. Таким образом, речь идет в первую очередь о специфических чертах, которые имеют место в процессе восприятия, при функционировании механизмов памяти, мышления и воображения, при выражении эмоций и проявлений воли, в процессе реализации различных взаимоотношений. Также способностями именуют не в целом индивидуальные особенности личности, а только те из них, что предполагают достижение высокого уровня успешности при выполнении определённых видов деятельности или группы направлений деятельности.

В соответствии со всей представленной выше информацией можно сформулировать определение способностей.

Способности представляют собой особые индивидуально-психологические черты человека, которые соответствуют и удовлетворяют требованиям, предъявляемым при осуществлении определенного вида деятельности, и выступают в роли своеобразного залога её продуктивного выполнения на практике. Отсюда можно сделать вывод о том, что способности это в первую очередь особые свойства или качества человека, в силу которых он может успешно выполнять тот или иной вид деятельности.

Для того чтобы организовать и произвести процесс исследования интересов и склонностей обучающихся, представляется возможным использовать разнообразные по своему характеру способы, в частности, речь может пойти о простых методах наблюдения, организованных для отслеживания тех успехов, которые дети достигают в процессе освоения учебных дисциплин и в рамках внеурочных занятий, а также речь может пойти о мероприятиях, где будет производиться анкетирование, опросы и прочее. Именно по этой причине в процессе подбора комплекса методик, применяемых для того, чтобы произвести отбор, основные усилия сосредоточиваются, прежде всего, не на том, чтобы оценить актуальный уровень способностей, а на том, чтобы выявить индивидуальные психологические особенности мотивации учащихся.

Необходимо создать такие условия, когда обучающиеся будут осознавать, с какой целью они проводят тот или иной вид деятельности, и испытывать интерес к ней. Создание оптимальных условий для развития детского коллектива обеспечивается в том случае, когда обучающиеся вовлекаются в особые виды деятельности, результаты которых в дальнейшем отличаются своей общественно-полезной направленностью. Организуя деятельность детского коллектива, нужно также принимать во внимание возрастную специфику, которую демонстрируют дети в этом возрасте, также нужно учитывать уровень развития детского коллектива. В ситуации, когда ребёнок участвует во внеурочной деятельности, создаются оптимальные условия, при которых он самостоятельно и с достижением наиболее высокого уровня рациональности организует свою деятельность.

Формируя содержание внеурочных занятий, необходимо создавать такие условия, при которых она сможет дополнить и одновременно углубить знания, которые младшие школьники получают при прохождении образовательной программы, также содержание внеурочной работы должно быть нацелено на расширение детского кругозора, создание условий, при которых ребёнок сможет в должной степени сформировать комплекс требуемых ему в дальнейшей жизнедеятельности практических умений и навыков.

В педагогическом глоссарии содержится определение кружковой работы. В соответствии с которым она трактуется как одна из возможных форм дополнительного образования детей; деятельность, реализуемая в целях организация кружков и секций по различным направлениям работы; одна из возможных и допустимых форм организации внеурочной и внешкольной деятельности.

Кружок как форма проведения внеурочного занятия позволяет педагогу использовать разнообразные средства и формы работы для совершенствования и формирования личности обучающихся в естественных условиях, так как при проведении занятий во внеурочное время создаются реальные ситуации общения, раскрываются творческие возможности детей. На занятиях в форме кружка необходимо использовать теоретические знания и способствовать их отработке на практике. При такой организации необходимо учитывать возможности и уровень развития умений каждого обучающегося. Обязательным атрибутом на каждом занятии является закрепление и отработка изученных знаний, методов, форм и приемов, для того чтобы младший школьник смог применить это умение на практике самостоятельно [4, с. 92].

При организации кружковой работы создаются условия, чтобы раскрыть способности обучающихся, их творческий потенциал, в результате чего дети становятся более самостоятельными и креативными, могут в должной мере усовершенствовать базовые профкомпетенции, начинают демонстрировать повышенный интерес к определённому виду

профессиональной деятельности, улучшаются качественные характеристики их профподготовки.

Если складывается ситуация, когда ученик в рамках занятия начал проявлять интерес к определённому вопросу, области научного познания, для его развития он может начать посещать кружок, где педагог или мастер не обязан работать с детьми именно в соответствии с предусмотренной учебной программой, в силу чего сформирован ряд фундаментальных предпосылок для раскрытия инициативы обучающихся.

Также нужно отметить, что предметный кружок характеризуется тем, что здесь принципы и в целом система организации работы обучающихся будут более гибкими. Подобная форма внеклассной работы также создает условия, при которых дети получают возможность общаться друг с другом в непринуждённой обстановке, и поэтому формируются оптимальные условия для раскрытия познавательного интереса и проявления детьми младшего школьного возраста творческой активности.

Занятия в кружке призваны не только развивать детей, но и готовить их к жизни, формировать у них понимание необходимости сотрудничества, способствовать их социализации, т.е. воспитывать уважительное отношение к окружающей среде, к разнообразию культур, собственное достоинство и личную честь, учить мыслить глобально и конкретно. Этому способствует включение детей в ситуации диалога, сотворчества, продуктивной деятельности. У детей формируются такие качества, как уважение друг к другу, умение слушать и слышать. Помимо развития творческой активности детей, занятия в кружке содействуют развитию личности ребенка в целом, формированию гармонии в его отношениях с миром. Это включает в себя позитивное отношение ребенка к себе, другому человеку, обществу [2, с. 149].

Так как проблема целенаправленного формирования индивидуальных интересов и склонностей младших школьников является актуальной на современном уровне образования, нами было проведено практическое исследование данной проблемы на базе МБОУ «СОШ с. Виноградное».

В эксперименте участвовали обучающиеся 4-го класса. Общее количество – 28 человек. Класс был разделен на две группы: контрольная – 14 обучающихся и экспериментальная – 14 обучающихся.

Цель практической части – описать педагогическую работу по выявлению и развитию индивидуальных интересов и склонностей обучающихся в коллективе.

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов:

1. Констатирующий этап – диагностика изучения интересов и склонностей младших школьников.

2. Формирующий этап – внеклассная работа, направленная на повышение уровня познавательного интереса учащихся.

3. Контрольный этап – изучение результатов формирующего этапа эксперимента.

В работе мы использовали одну методику «Карта интересов» А. И. Савенкова и наблюдение на основе показателей «Методика развития уровней познавательного интереса» (авторы: В. И. Лозова, Г. И. Щукина).

На первом констатирующем этапе экспериментального исследования мы провели диагностику на выявление интересов и склонностей младших школьников.

Мы использовали методику «Карта интересов» А. И. Савенкова.

Для точной интерпретации полученных данных необходимо, чтобы учащиеся строго выполняли задание, следуя указанным правилам. Бланк ответа к методике мы показали в табл. 1.

Таблица 1. Бланк ответа к методике «Карта интересов»

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35

На рис. 1 мы представили полученные данные по методике «Карта интересов» в контрольной группе.



Рисунок 1. Качественные результаты опроса по методике «Карта интересов» в контрольной группе

В контрольной группе из представленных сфер деятельности учащиеся отдали предпочтение сферам «Математика и техника» и «Физкультура и спорт». Общее количество учащихся, которые выбрали данные сферы, 6 человек.

Далее по два учащихся выбрали сферы: «Гуманитарная», «Художественная деятельность», «Коммуникативные интересы», «Природа и естествознание».

Сферу «Домашние обязанности», «Труд по самообслуживанию» в контрольной группе никто не выбрал.

На рис. 2 мы представили полученные данные по методике «Карта интересов» в экспериментальной группе.



Рисунок 2. Качественные результаты опроса по методике «Карта интересов» в экспериментальной группе

В экспериментальной группе из представленных сфер деятельности обучающиеся отдали предпочтение сферам «Физкультура и спорт», «Математика и техника». В основной сфере «Физкультура и спорт» выбрали мальчики – 4 учащихся, сферу «Математика и техника» выбрали тоже 4 учащихся. Далее по два обучающихся выбрали сферы: «Гуманитарная», «Коммуникативные интересы». «Художественную деятельность», «Природу и естествознание» выбрали по одному учащемуся.

Полученные данные в обеих группах – контрольной и экспериментальной – не говорят о том, что если обучающиеся выбрали сферу «Физкультура и спорт», то им не нравится другая сфера. В данной методике мы попытались выяснить предпочтительный интерес каждого из обучающихся в классе к тому или иному виду деятельности.

Далее мы провели наблюдение на основе показателей «Методика выявления уровней познавательного интереса» (авторы: В.И. Лозова, Г.И. Щукина).

За основу мы взяли показатели выявления уровня познавательного интереса младших школьников. Мы оценивали по методике такие критерии: отношение к учению, интерес, самостоятельность при выполнении заданий, как ученики слушают учителя, есть ли сосредоточенность на тему или отвлекаемость, какие вопросы задаются на уроках, как стремятся обучающиеся по собственному побуждению участвовать в той или иной деятельности, умение высказать свою точку зрения.

Мы наблюдали за каждым учеником и вели записи в карте наблюдений за проявлением познавательного интереса у обучающихся на уроках, попытались дать характеристику каждому ребенку. В табл. 2 мы представили сравнительные результаты наблюдений в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 2. Сравнительные результаты наблюдений в контрольной и экспериментальной группе

Группа/уровни	Количество детей		
	Высокий	Средний	Низкий
Контрольная	3 обучающихся	4 обучающихся	6 обучающихся
Экспериментальная	4 обучающихся	4 обучающихся	5 обучающихся

Результаты наблюдений в группах позволили нам сделать вывод, что в контрольной группе высокий уровень показали 3 обучающихся; средний уровень выявлен у 4 обучающихся; низкий уровень развития познавательных интересов – у 4 обучающихся. Преобладающий уровень развития познавательных интересов в данной группе – низкий.

В экспериментальной группе мы получили следующие результаты: высоким уровнем познавательного интереса обладают 4 обучающихся; средний уровень выявлен у 4 обучающихся; низкий уровень – у 5 обучающихся. Преобладающий уровень развития познавательных интересов в экспериментальной группе – низкий.

Полученные на констатирующем этапе данные эксперимента позволили нам сделать следующие выводы.

По первой методике мы пришли к выводу, что многие младшие школьники выбирают те или иные сферы деятельности, потому что мало знакомы со многими другими сферами деятельности.

По результатам наблюдения констатировали, что низкий уровень познавательного интереса в обеих группах говорит об отсутствии интереса у младших школьников. Необходимо провести систематическую работу, направленную на формирование у учащихся высокого познавательного интереса и творческой активности на внеурочных занятиях. На формирующем этапе исследования мы подготовили программу формирования у обучающихся

высокого познавательного интереса и творческой активности на внеурочных занятиях. Формирующий этап мы провели с детьми экспериментальной группы.

До начала второго этапа исследования мы составили план внеклассной работы, разработали программу кружка «Защитим животных». В данную программу мы включили задания, направленные на развитие художественной деятельности, а также на развитие знаний о природе и естествознанию. Данный выбор нами был определен из анализа полученных результатов на уровне констатирующего этапа эксперимента. Только двое детей выбрали эту сферу деятельности. В табл. 3 мы представили план работы кружка «Защитим животных».

Таблица 3. План работы кружка «Защитим животных»

№ п/п	Деятельность	Результат
1	Беседа. Дикие животные. Животные нашего края	Выставка рисунков
2	Семинар. В мире домашних животных	Практические работы
3	Беседа. Кошкин дом	Рисунки проекта домиков
4	Игровая викторина «Угадай, что за животное?»	Итоги викторины, выставка рисунков
5	Мир птиц	Рисунки, строения птиц
6	Птицы зимующие	Изготовление домиков для птиц
7	Морские обитатели	Проект
8	Просмотр. Красная книга животных	Выставка фотографий
9	Бабочки	Выставка поделок и рисунков
10	Беседа. Красная книга животных моего края	Рефлексия

Таким образом, нами был проведён комплекс занятий, продолжительность каждого из которых составляла не более 45 минут. Кроме того, мы приняли решение о том, что целесообразно для достижения более высокого уровня эффективности включить в структуру работы комплекс дидактических игр по теме занятия, различные викторины и использовали метод обсуждения работ.

При организации кружковой деятельности, содержание которой предполагало наличие комплекса специально подобранных игровых упражнений, использовался такой метод организации, когда в процессе проведения внеурочных занятий с детьми младшего школьного возраста создавались оптимальные условия и предпосылки, для того чтобы эмоциональная атмосфера в группе была позитивно-насыщенной и комфортной. Благожелательная обстановка во внеурочной деятельности позволила в большей степени заинтересовать детей, что свидетельствует о тенденции роста познавательного интереса, который демонстрировали дети в процессе выполнения заданий и упражнений на различные темы.

На контрольном этапе мы провели повторный эксперимент в контрольной и экспериментальной группах.

Мы использовали ту же методику, что и на констатирующем этапе эксперимента «Карта интересов» А. И. Савенкова, чтобы проверить эффективность проделанной работы, и наблюдение на основе показателей «Методика выявления уровней познавательного интереса» (авторы: В.И. Лозова, Г.И. Щукина).

В контрольной группе мы получили такие же данные, что и на констатирующем этапе эксперимента, так как с ним кружковая деятельность не проводилась.

В экспериментальной группе после проведения кружка «Защитим животных» результаты в сфере «Природа и естествознание» улучшились.

Обучающимся было интересно участвовать в разных формах деятельности, где они могли раскрыть свой потенциал в полной мере.

Качественные результаты опроса по методике «Карта интересов» в экспериментальной группе мы показали на рис. 3.



Рисунок 3. Качественные результаты опроса по методике «Карта интересов» в экспериментальной группе

В теоретической части мы подчеркнули, что кружковая работа повышает интерес к изучаемому объекту, явлению и т.д. Детям интересно бывает чувствовать себя частью коллектива. Такая работа формирует ответственное отношение к выполняемой коллективной работе.

Чтобы узнать, повысился ли познавательный интерес обучающихся экспериментальной группы к предметам в целом, мы провели повторное наблюдение за деятельностью обучающихся на занятиях на основе показателей «Методика выявления уровней познавательного интереса» (авторы: В. И. Лозова, Г. И. Щукина).

В экспериментальной группе мы обнаружили изменения обучающихся в познавательной сфере. На контрольном этапе нашего эксперимента на высоком уровне познавательного интереса было 4 обучающихся, сейчас это количество достигает 8 обучающихся; снизилось количество обучающихся со средним уровнем познавательного интереса на 1; также изменения произошли с обучающимися с низким уровнем развития познавательного интереса, ранее их было 5 человек, теперь стало 3.

Проведенное исследование в рамках формирующего этапа нашего эксперимента позволили нам прийти к выводу, что проведенные направления работы в рамках кружка «Защитим животных» повысили познавательный интерес обучающихся в экспериментальной группе. У них появилась положительная мотивация, интерес и отношение к учению. Многие обучающиеся стали более самостоятельными, активными, появилось желание участвовать в той или иной деятельности.

Так, проблема индивидуальных интересов и склонностей младших школьников является актуальной темой в современной начальной школе. Центральным моментом в индивидуальных особенностях человека являются его способности, именно способности определяют становление личности и обуславливают степень яркости ее индивидуальности.

Проблема развития способностей младшего школьника является актуальной, поскольку данное качество играет большую роль в развитии личности ребенка. Способности необходимы человеку, чтобы он смог познать себя, раскрыть заложенные в себе задатки, найти свое место в жизни. Развитие интереса, его проявление сопровождается формированием важных человеческих качеств, необходимых в его повседневной жизни.

Изучение познавательного интереса в психолого-педагогической науке имеет постоянную актуальность и значимость, поэтому интерес как феномен приобрел особую

ценность для теории и практики осуществления педагогической деятельности.

Однако проблема целенаправленного формирования индивидуальных интересов и склонностей младших школьников начальной школы является актуальной на современном уровне образования.

Также в современной педагогической литературе отсутствует единый подход к определению критериев и уровней сформированности индивидуальных интересов и склонностей у младших школьников.

Проведенное исследование позволило доказать, что кружковая работа с коллективом класса служит эффективным средством формирования индивидуальных интересов и склонностей у обучающихся младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - М.: Большая рос. энцикл., 2002. - С. 71.
2. Болтвина И. Г. Создание творческой среды во внеурочной деятельности на примере кружковой работы / И. Г. Болтвина, И. М. Малков // Инновационная наука. 2016. - № 1-2 (13). - С. 148-150.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. - Москва: Издательство Юрайт, 2021. - 336 с. (Антология мысли). ISBN 978-5-534-07532-8. Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/471789>.
4. Сафонова Ю. Е. Развитие творческих способностей младших школьников в форме кружковой работы / Ю. Е. Сафонова, А. Ю. Королева // Наука и образование в современном мире: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции (Кишинев, 20 декабря 2018 года). - Кишинев: Научно-издательский центр «Мир науки», 2018. - С. 92-95.

REFERENCES

1. Pedagogicheskiy enciklopedicheskiy slovar' / gl. red. B. M. Bim-Bad. M.: Bol'shaya ros. encikl., 2002. S. 71.
2. Boltvina I. G. Sozdanie tvorcheskoy sredy vo vneurochnoy deyatel'nosti na primere kruzhekoy raboty / I. G. Boltvina, I. M. Malkov // Innovacionnaya nauka. 2016. № 1-2 (13). S. 148-150.
3. Vygotskiy L. S. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsiy / L. S. Vygotskiy. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2021. 336 s. (Antologiya mysli). ISBN 978-5-534-07532-8. Tekst: elektronnyj // EBS Yurajt [sajt]. URL: <https://urait.ru/bcode/471789>.
4. Safonova Yu. E. Razvitie tvorcheskikh sposobnostej mladshih shkol'nikov v forme kruzhekoy raboty / Yu. E. Safonova, A. Yu. Koroleva // Nauka i obrazovanie v sovremennom mire: materialy Mezhdunarodnoj (zaочноj) nauchno-prakticheskoy konferentsii (Kishinev, 20 dekabrya 2018 goda). Kishinev: Nauchno-izdatel'skiy centr «Mir nauki», 2018. S. 92-95.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Башаева Совбика Абуевна – кандидат педагогических наук, доцент Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: bashaeva72@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Bashaeva Sovbika Abuevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chechen State Pedagogical University.

e-mail: bashaeva72@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Башаева С. А. Кружковая работа как средство формирования и развития индивидуальных интересов и склонностей младших школьников / С. А. Башаева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 71-80. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-71

FOR CITATION

Bashaeva S. A. Formation and development of individual interests and inclinations of junior students in a team / S. A. Bashaeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 71-80. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-71

УДК 303.732

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-80

ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРИНЦИПЫ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА КАК ОСНОВЫ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА

Джабраилова Л. Х.

Чеченский государственный педагогический университет

CHARACTERISTICS AND PRINCIPLES OF THE SYSTEM APPROACH AS THE BASIS OF SYSTEM ANALYSIS

Dzhabrailova L. Kh.

Chechen State Pedagogical University

Аннотация. В статье предложены к рассмотрению характеристики и принципы системного подхода как основы системного анализа. Без использования системных методов обучения невозможно решить проблему обеспечения экономики высококвалифицированными кадрами. Практика показала, что многие сферы человеческой деятельности требуют системного анализа. Применение системного анализа в обучении основано на идеях системности устройства мира. В современных условиях, когда профессиональное образование адаптируется к недостаточному спросу на рынке труда, системный подход может решить проблему трудового потенциала. Число учащихся увеличилось на десять тысяч человек, качество образования снизилось, а требования к уровню подготовки специалистов со стороны общества и государства растут. В этом случае образование вынуждено искать более прогрессивные методы для обеспечения того, чтобы результаты подготовки специалистов отвечали экономическим потребностям в квалифицированных кадрах.

Таким образом, успешное решение проблемы повышения качества профессионального образования возможно благодаря разработкам по системному анализу и теории системности в педагогике. В настоящее время широкая востребованность на рынке труда конкурентоспособных специалистов с глубокими знаниями особенностей системного анализа при решении сложных задач уже очевидна.

Ключевые слова: система, характеристика, методы, системный анализ, принципы, управленческий анализ, системный подход, функционирование системы, рынок труда, конкурентоспособность специалистов.

Abstract. *The article proposes to consider the characteristics and principles of the system approach as the basis of system analysis. Without the use of systematic training methods, it is impossible to solve the problem of providing the economy with highly qualified personnel. Practice has shown that many areas of human activity require system analysis. The application of system analysis in teaching is based on the ideas of the systematic structure of the world. In today's conditions, when vocational education adapts to insufficient demand in the labor market, a systematic approach can solve the problem of labor potential. The number of students has increased by ten thousand people, the quality of education has decreased, and the requirements for the level of training of specialists from society and the state are growing. In this case, education is forced to look for more progressive methods to ensure that the results of training specialists meet the economic needs for qualified personnel.*

Thus, the authors note that thanks to the development of system analysis and the theory of systematic pedagogy, the problem of improving the quality of vocational education can be successfully solved. Currently, there is a wide demand for competitive specialists in the labor market, and they have a deep understanding of the features of system analysis in solving complex problems.

Keywords: *system, system approach, system analysis, characteristics, methods, principles, management analysis, system functioning, labor market, competitiveness of specialists.*

Системный анализ – это набор методов, характеризующихся междисциплинарным изучением сложных систем (проблем). При изучении сложных объектов используются системные методы. Системный анализ основан на всестороннем изучении проблемы и причин выбора наилучшего варианта. Основные принципы теории систем применяются к системной методологии. Определений понятия «система» существует огромное множество.

Система представляет собой набор компонентов, которые естественным образом взаимосвязаны друг с другом, образуя таким образом единое целое.

Система – это единство одной части, одного множества элементов.

Система представляет собой порядок расположения, результат взаимодействия компонентов.

Система – это комплекс компонентов, элементов и отношений, которые действуют во взаимосвязи.

Система – взаимосвязь и атрибуты элементов внутри целого.

Проанализировав концепцию системы, мы можем определить общие принципы работы системы:

- принцип целостности состоит в том, что элементы находятся в зависимости и функционируют как единое целое;
- принцип структурности заключается в том, что целое может быть описано через изучение его структуры;
- принцип связности выражен наличием связей, которые призваны соединять два элемента между собой;
- принцип иерархичности состоит в том, что элементы системы образуют порядок;
- принцип множественности описания системы, то есть каждая система устроена сложно, поэтому ее описание предполагает множество моделей;
- принцип эмерджентности, то есть каждая система имеет функцию (возможности); свойства системы несводимы к сумме свойств элементов системы.

Система, так или иначе, есть организация, то есть имеет свойства и является продуктом деятельности человека.

Система имеет характеристики. Приведем их на рис. 1.

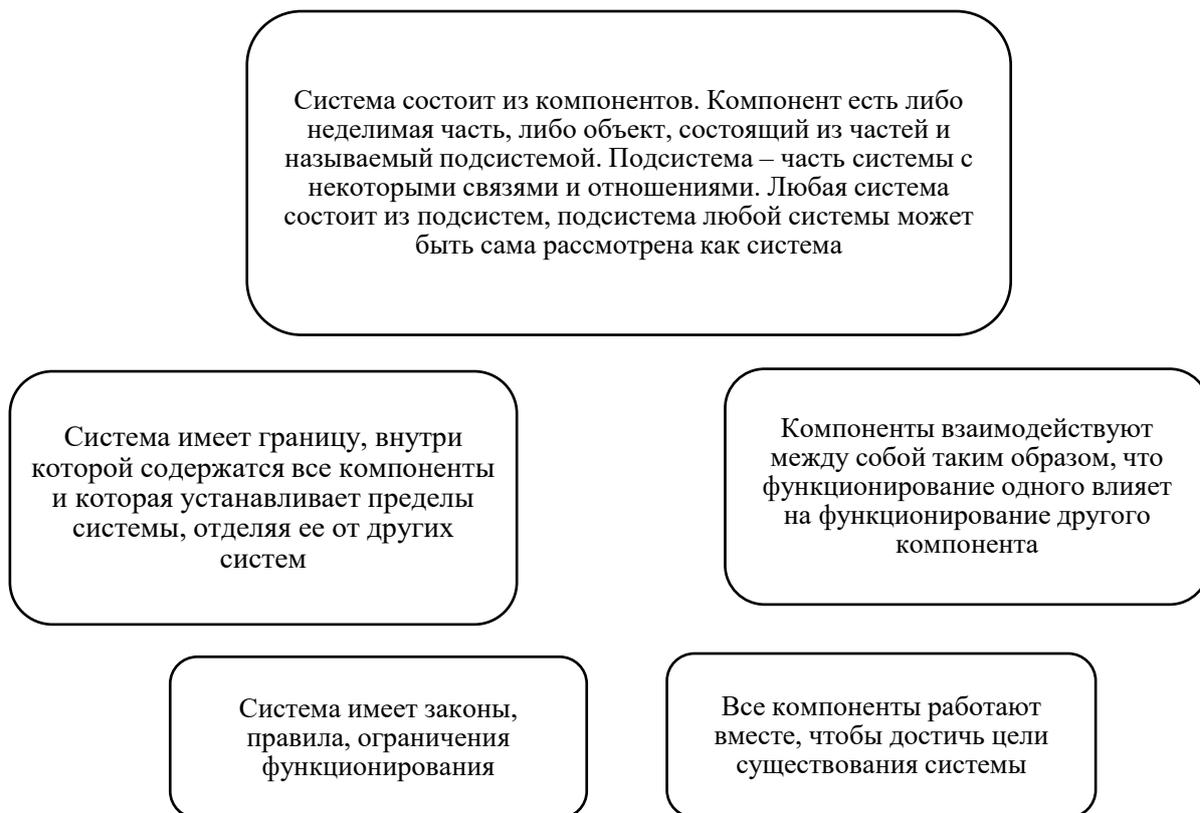


Рисунок 1. Основные характеристики системы [9]

Система с точки зрения управленческого анализа представляет собой свойства, закономерно взаимосвязанные друг с другом и являющиеся характеристикой целого.

С точки зрения организации система предполагает сложный объект, включающий подсистемы, которые должны эффективно взаимодействовать для того, чтобы система выполняла свои функции [4].

Систему образуют два аспекта (рис. 2).

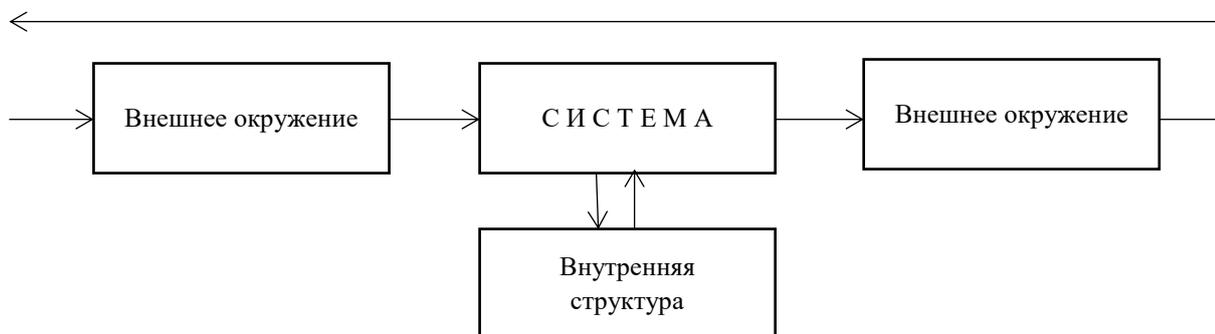


Рисунок 2. Образование системы в организации [8]

Методология системного подхода как области научного познания была разработана австрийским биологом Людвигом фон Берталанфи (1969). В дальнейшем концепцию теории систем развивали Р.Л. Акоф, А. Рапопорт, М. Месарович, Т. Уотерман, Д.Ф. Брэдли и другие.

Системный подход – это направление в развитии когнитивных методов, которые основаны на методе описания и объяснения природы объектов как системы. Этот метод анализа показывает целое как взаимосвязанные части и объясняет общие черты и взаимосвязи. Части соединены в систему в целом [7].

Системный подход ориентирует исследование на целостность сложного объекта и многообразие типов связей между элементами (частями, свойствами) системы [2]. Методология системности стремится к целостному охвату объекта исследования.

Роль системного подхода заключается в том, что он раскрывает широкий спектр когнитивных реалий. Кроме того, системный подход изучает сложные объекты с позиций комплексного анализа, то есть выявление и детализация задачи и целей, нахождение эффективных методов их решения.

Концепция согласованности допускает множественное разбиение предметов исследования. Например, изучение продукта подразумевает фиксацию его природы.

Системный подход помогает установить измеримые связи между различными атрибутами и элементами объекта.

Концепцию системного подхода можно охарактеризовать следующими понятиями (рис. 3):

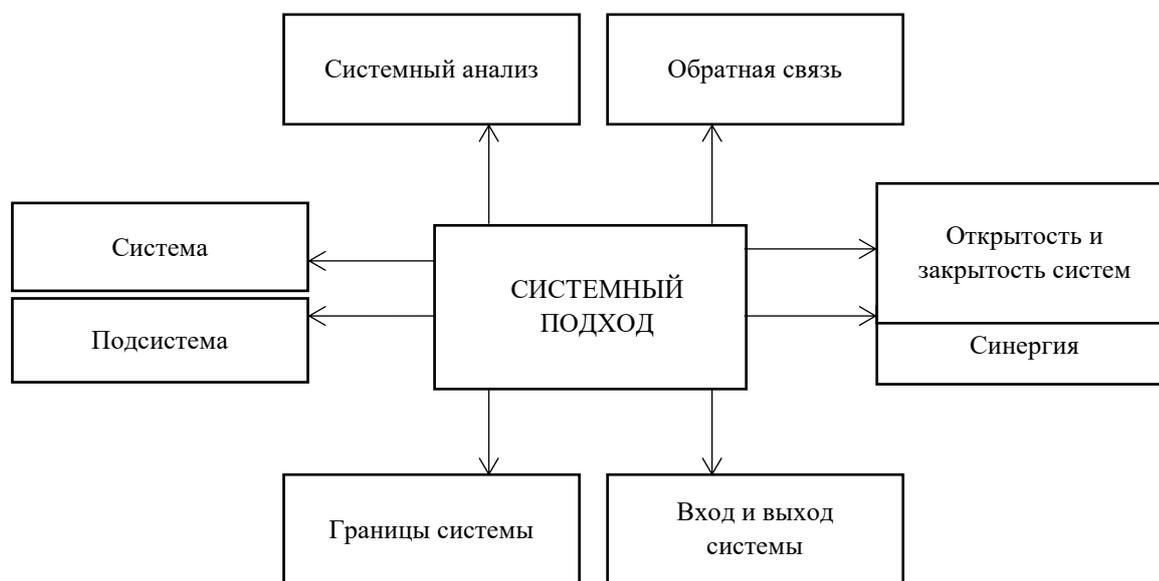


Рисунок 3. Составляющие системного подхода [8]

Системный подход занимает ведущее место в анализе и когнитивной теории. С помощью системного подхода проблема изучается как сложная комплексная системная единица, и ее состав нуждается в изучении из-за ее неочевидного характера. Решение проблем требует понимания и анализа многих связей [8].

С точки зрения согласованности изучение объектов дает возможность значительно расширить и углубить знания о процессах, взаимосвязях, атрибутах и законах функционирования систем. Каждая система, используемая для углубленного исследования, может быть разделена на условные объекты, которые могут иметь разные цели. Однако один и тот же объект может достигать нескольких целей, связанных с системой. Цель системы достигается за счет свойств (функций) объекта. Таким образом, системный подход принимает форму всеобъемлющей универсальной деятельности.

Любой системе присущи некоторые свойства. Изучив вопросы функционирования системы, мы выделили свойства, которые присущи всем системам (рис. 4).

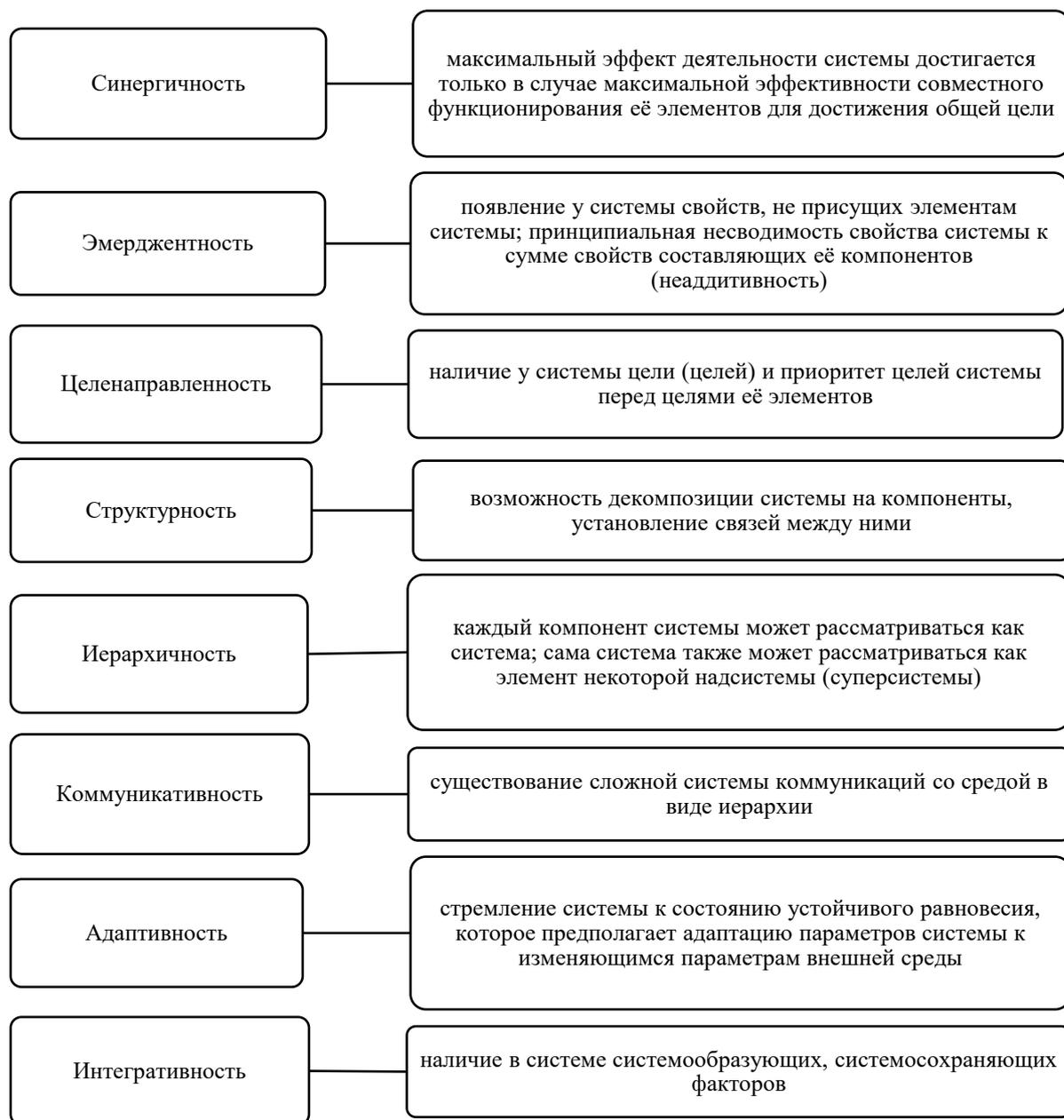


Рисунок 4. Характеристика основных свойств системы [9]

Таким образом, свойства выражают качество параметров частей системы и позволяют детально их описывать. При этом свойство системы как целого может отличаться от свойств частей, элементов. Однако свойство системы определяется свойствами элементов данной системы.

Основные понятия системного подхода приведем в табл. 1.

Таблица 1. Понятийный аппарат системного подхода

№ п/п	Понятия	Определения
1	Система	Общий комплекс взаимосвязанных компонентов, которые имеют особое единство с внешней средой и представляют собой подсистемы системы высокого порядка (глобальной системы). Единство системы и внешней среды определяет ее взаимосвязь с ролью объективных экономических законов.
2	Подсистема	Части, составляющие систему, называются подсистемами. Каждая система, в свою очередь, может быть подсистемой более крупного целого. Следовательно, отдел – это подсистема организации, организация может быть подсистемой компании, а компания может быть подсистемой любой отрасли. Это подсистема национальной экономики, а национальная экономика – это мировая система.
3	Системный анализ	Основой анализа является использование научных методов для проведения всестороннего изучения природы системы с целью определения ее сильных и слабых сторон, возможностей и угроз, а также формирования стратегии функционирования и развития.
4	Открытость и закрытость системы	Открытой система считается, если она взаимодействует с окружающей средой, а если не взаимодействует – закрытой. В какой степени все организации взаимодействуют с окружающей средой.
5	Синергия	Синергия означает, что целое больше, чем сумма его частей, суммируя эффекты взаимодействия двух или более факторов, характеризующихся их эффектами в виде их простой суммы, значительно превышающей сумму каждого отдельного компонента.
6	Граница сегмента	Каждая система имеет границу, которая отделяет ее от окружающей среды. Закрытая система имеет жесткую границу, а в открытой системе граница более гибкая. Пограничные системы многих организаций стали более гибкими
7	Вход и выход системы	Потребление – это система информационного потока материалов и энергии, включая человеческую энергию. Материалы поступают в систему из окружающей среды в качестве вклада (например, сырье и ресурсы), подвергаются процессу трансформации (изменению функционирования ресурсов) в системе и выходят из системы в виде товаров и услуг. Отмена – это продукт (продукт, услуга, инновация и т.д.), произведенный системой в соответствии с планом.
8	Обратная связь	Обратная связь – это ключ к системе управления; это обратное влияние, обратная связь, отклик, реакция результата процесса на его процесс или контролируемый процесс на управляющую организацию.

Основываясь на результатах исследования, отметим, что целью системного подхода является выявление целостности системы как сложного объекта, изучение механизма ее функционирования, а также выявление и рассмотрение внутренних и внешних связей, влияющих на работу элементов объекта [3]. Благодаря объективной взаимосвязи элементов целостность системы позволяет нам рассматривать набор элементов с входами, выходами, подключениями к внешней среде и обратной связью.

Системный подход в теории управления фокусируется на целостности организации и подразумевает взаимосвязь многих структурных компонентов в цепочке ради целого. Любая организация – это система. Функционирование системы направлено на достижение конечного результата деятельности организации. Каждый объект (организация) и его компоненты обладают определенными свойствами, характеризующими параметры объекта.

Системный подход позволяет изучить проблемы функционирования больших систем. Решение проблемы подразумевает обладание знаниями о данном объекте [10].

Система меняется, если меняется хотя бы одна ее функция. При этом эффект может быть как положительным (например, совершенствование), так и отрицательным (например, система повреждается или разрушается).

Важнейшие задачи системного подхода связаны с изучением свойств, признаков, связей системы и построением моделей, характеризующих систему [11].

В системном исследовании компоненты системы обладают обусловленной активностью (поведением) и вступают во взаимодействие друг с другом. В результате система обладает определенным характером. Свойства системы не равны свойствам ее частей [6].

Таким образом, системный подход как основа системного анализа является ведущим методом исследования проблем, явлений, процессов как сложной системы, состоящей из различных элементов (объектов) [1].

Последовательность в исследованиях заключается в применении анализа к системе, что требует использования специальных методов. Система анализируется как набор элементов, которые управляют системой. Элемент определяет целостность системы. Связи и отношения между элементами формируют отношения между внутренней и внешней средой системы.

Исследование сложного объекта подразумевает анализ его компонентов, когда выявляются свойства целого объекта. Компоненты объекта находятся в связи, поэтому система обладает свойством самоорганизации.

Применение системного подхода не подразумевает деление составного объекта на компоненты, а разделение части по основаниям (признакам), то есть декомпозицию. Например, исследование населения производят по таким признакам, как возрастные группы, образовательные группы и др.

Системность нужна для того, чтобы обеспечить полноту решения проблемы, опираясь на исследование закономерностей развития системы. Данный метод решения задач предполагает мыслительный охват всех процессов и явлений как единого целого [5] в условиях динамичных изменений внешней среды. В этом и заключается универсальность системного подхода. Стремление изучить объект с разных сторон, то есть комплексно, позволяет описывать сложные взаимосвязи как конструкцию.

Благодаря объективной взаимосвязи элементов целостность системы позволяет нам рассматривать набор элементов с входами, выходами, подключениями к внешней среде и обратной связью.

Системное исследование рассматривает проблему как объект изучения и заставляет искать определения его составных частей через свойства целого. Так, проблема представлена как система, описание которой происходит путем изучения составных ее частей.

На рис. 5 представлены принципы системного анализа.

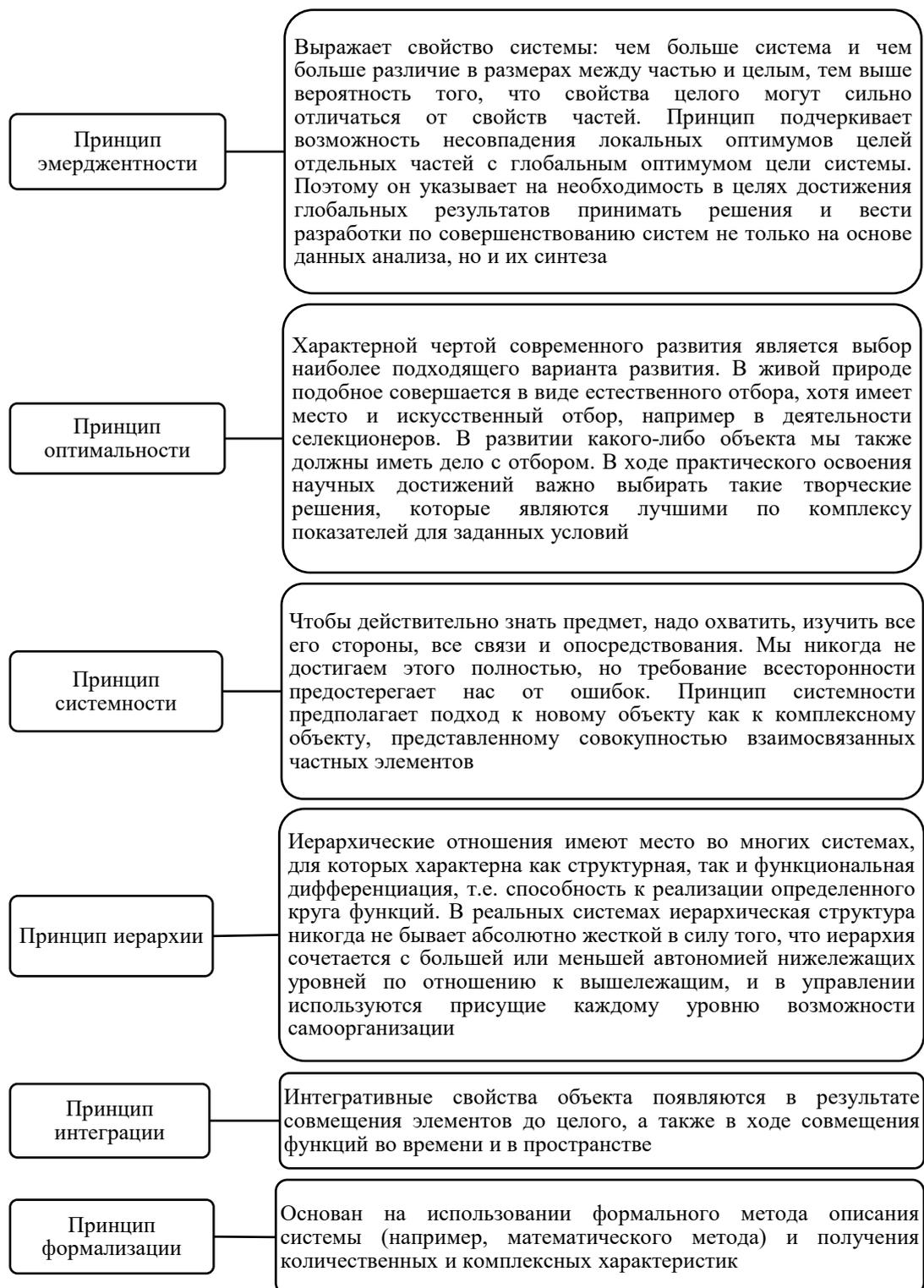


Рисунок 5. Принципы системного анализа [9]

Следовательно, системный анализ основан на том, что исследуемый объект рассматривается в целостном контексте как система. Каждая система для углубленного изучения может быть расчленена на условные объекты, которые могут иметь разные цели.

Система представляет собой свойства, закономерно взаимосвязанные друг с другом и являющиеся характеристикой целого. Комплексное изучение системы как единого целого подвергает цели декомпозиции (расщеплению), детализации параметров для всестороннего изучения всех свойств и отношений внутри системы. Методология системности стремится к целостному охвату объекта исследования.

Системный анализ опирается на расчленение рассматриваемой проблемы (объекта) на составные части (подсистемы, ситуации). Системный анализ основан на достижении цели через показатели эффективности функционирования системы.

Системный подход – направление в развитии метода познания, в основе которого лежат способы описания и объяснения природы объектов как системы. Такой способ анализа показывает целое как взаимосвязанные части и объясняет общность и отношения. Части соединены в системное целое.

Системный подход ориентируется на целостности объекта как сложного механизма и исследовании многообразия типов связей между элементами (частями, свойствами) системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов П. Г. Системный анализ и программно-целевой менеджмент рисков: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / П. Г. Белов. - Москва: Издательство Юрайт, 2019. - 289 с.
2. Глухих И. Н. Теория систем и системный анализ: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. - Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2016. - 148 с.
3. Горлушкина Н. Н. Системный анализ и моделирование информационных процессов и систем. - СПб: Университет ИТМО, 2016. - 120 с.
4. Кабанов С. С. Основные понятия и принципы системного управления технико-экономическим развитием предприятия / С.С. Кабанов, Д.О. Пыжов // Экономика, управление, финансы: материалы IV междунар. науч. конф. - Пермь: Зебра, 2015. - С. 180–183.
5. Капитонов Е. Н. Системный подход в технике: учеб. пособие / Е.Н. Капитонов. - Тамбов: ТГПУ, 1996. 62 с.
6. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. - Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 74 с.
7. Лапшин В. С. Системный подход в менеджменте: проблемы и перспективы использования / В. С. Лапшин // Теория и системы управления. - 2016. - № 3. - С.20–27.
8. Носкова К. А. Развитие организаций с позиций системного подхода / К.А. Носкова // Молодой ученый. - 2012. - № 11. - С.180–182.
9. Оразбаев Б. Б. Теория и методы системного анализа / Б. Б. Оразбаев, Л. Т. Курмангазиева, Ш. К. Коданова. - М.: Издательство: Академия Естествознания, 2017. ISBN: ISBN 978-5-91327-498-4.
10. Перегудов Ф.И. Введение в системный анализ / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. Москва: Высш. шк., 1989. 367 с.
11. Тухтаева З.Ш. Роль и сущность системного подхода в профессиональном образовании / З.Ш. Тухтаева, И.З. Ибрагимова // Молодой ученый. - 2016. - № 4. - С. 840–843.

REFERENCES

1. Belov P.G. Sistemnyj analiz i programmno-celevoj menedzhment riskov: uchebnik i praktikum dlya bakalavriata i magistratury / P. G. Belov. Moskva: Izdatel'stvo YUrajt, 2019. 289 s.
2. Gluhih I.N. Teoriya sistem i sistemnyj analiz: uchebnoe posobie. 2-e izd., pererab. i dop. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016. 148 s.
3. Gorlushkina N. N. Sistemnyj analiz i modelirovanie informacionnyh processov i sistem. SPb: Universitet ITMO, 2016. 120 s.
4. Kabanov S.S. Osnovnye ponyatiya i principy sistemnogo upravleniya tekhniko-ekonomicheskim razvitiem predpriyatiya / S.S. Kabanov, D.O. Pyzhov // Ekonomika, upravlenie, finansy: materialy IV mezhdunar. nauch. konf. Perm': Zebra, 2015. S. 180–183.
5. Kapitonov E. N. Sistemnyj podhod v tekhnike: ucheb. posobie / E.N. Kapitonov. Tambov: TGPU, 1996. 62 s.
6. Kraevskij V. V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: posobie dlya pedagoga-issledovatelya / V.V. Kraevskij. Samara: Izd-vo SamGPI, 1994. 74 s.
7. Lapshin V.S. Sistemnyj podhod v menedzhmente: problemy i perspektivy ispol'zovaniya / V.S. Lapshin // Teoriya i sistemy upravleniya. 2016. № 3. S.20–27.
8. Noskova K.A. Razvitie organizacij s pozicij sistemnogo podhoda / K.A. Noskova // Molodoj uchenyj. 2012. № 11. S.180–182.
9. Orazbaev B.B. Teoriya i metody sistemnogo analiza / B. B. Orazbaev, L. T. Kurmangazieva, SH. K. Kodanova. M.: Izdatel'stvo: Akademiya Estestvoznaniya, 2017. ISBN: ISBN 978-5-91327-498-4.
10. Peregudov F.I. Vvedenie v sistemnyj analiz / F.I. Peregudov, F.P. Tarasenko. M.: Vyssh. shk., 1989. 367 s.
11. Tuhtaeva Z.SH. Rol' i sushchnost' sistemnogo podhoda v professional'nom obrazovanii / Z.SH. Tuhtaeva, I.Z. Ibragimova // Molodoj uchenyj. 2016. № 4. S. 840–843.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Джабраилова Лаура Хамзатовна – кандидат экономических наук Чеченского государственного педагогического университета.
e-mail: laura-grozny@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Dzhabrailova Laura Khamzatovna – Candidate of Economic Sciences of the Chechen State Pedagogical University.
e-mail: laura-grozny@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Джабраилова Л. Х. Характеристика и принципы системного подхода как основы системного анализа / Л. Х. Джабраилова // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 80-89. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-80

FOR CITATION

Dzhabrailova L. Kh. Characteristics and principles of the system approach as the basis of system analysis / L. Kh. Dzhabrailova // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 80-89. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-80

УДК 37.035

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-90

**ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ
В УНИВЕРСИТЕТЕ ОБУЧЕНИЯ
В УДАЛЁННОМ ФОРМАТЕ:
РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Иргалиева Э. К.

*Западно-Казахстанский университет имени
М. Утемисова*

**STUDENT EVALUATION OF THE
EFFICIENCY OF THE ORGANIZATION
AT THE UNIVERSITY OF LEARNING
IN A REMOTE FORMAT: RESULTS
OF A SOCIOLOGICAL RESEARCH**

Irgalieva E. K.

*West Kazakhstan University named after M.
Utemisov*

Аннотация. В данной статье представлены результаты социологического опроса студентов об организации в университете обучения в удалённом формате. Целью данного исследования является выяснение мнений и оценочных суждений студентов ЗКУ им. М. Утемисова, характеризующих их отношение к учебному процессу в удалённом формате, осуществляемому в университете, его основным аспектам и составляющим. Задача исследования – определить, как студенты оценивают эффективность организации в университете обучения в удалённом формате. Научная новизна исследования заключается в необходимости использования в учебных заведениях социологического мониторинга эффективности образовательного процесса. В результате исследования определено, что студенты высоко оценивают эффективность организации в университете обучения в удалённом формате – 84% опрошенных. Высоко оценили проводимые в данном формате лекции, практические занятия, самостоятельную работу студентов, а также контроль и оценку их знаний – 90%, 85%, 85% и 86% респондентов.

Ключевые слова: дистанционный формат обучения, социологическое исследование, студенчество, анкета, мониторинг.

Abstract. This article presents the results of a sociological survey of students about the organization of long-distance education at the university. The purpose of this study is to clarify the opinions and value judgments of students of the M. Utemisov ZKU, characterizing their attitude to the educational process in a remote format carried out at the university, its main aspects and components. The objective of the study is to determine how students evaluate the effectiveness of the organization of education in a distant format at the university. The scientific novelty of the research lies in the need to use sociological monitoring of the effectiveness of the educational process in educational institutions. As a result of the study, it was determined that 84% of respondents highly appreciate the effectiveness of organizing remote learning at the university. 90%, 85%, 85% and 86% of respondents, respectively, highly appreciated lectures, practical classes, independent work of students, as well as monitoring and evaluation of their knowledge.

Keywords: distance learning format, sociological research, students, questionnaire, monitoring.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена резкими изменениями в самой организации учебного процесса во всех вузах страны в связи с пандемией COVID-19. Практически все вузы страны массово были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения с применением той или иной электронной образовательной среды [1, с. 195-208].

Экстремальный переход в «онлайн» заставил университеты работать в самых экстремальных условиях: авторы создавали и актуализировали учебные материалы и тесты под нужды нового формата обучения. Необходимо отметить, что в связи с новой реальностью

меняется роль системы образования, отношение общества к образованию, место преподавателей и их роль в создании добавленной ценности для студента, моделируются методики преподавания [2, с. 251-258].

Стремительное совершенствование единого мирового информационного пространства, связанное с внедрением новых информационных коммуникационных технологий и сложившейся эпидемиологической обстановкой, все острее ставит вопрос о разумном сочетании онлайн- и офлайн-технологий. Современное состояние образования показало, что это становится популярным и перспективным направлением в развитии электронного обучения [3, с. 18-21].

Соответствие ЗКУ им. М. Утемисова международным стандартам образования делает необходимым постоянное осуществление контроля за идущими в нём процессами, выявление уровня удовлетворённости потребителей поставляемой в ходе их продукцией. Основным процессом в университете, как известно, является учебный процесс. Миссия ЗКУ обязывает осуществлять данный процесс, используя передовые технологии обучения и современную образовательную инфраструктуру в соответствии с запросами личности, общества и государства. Эффективным средством получения информации, характеризующей уровень удовлетворённости студентов организацией учебного процесса, его содержание и динамику, являются эмпирические социологические исследования.

Такие исследования в ЗКУ стали ежегодно проводиться с февраля 2006 года, когда в университетской лаборатории социологических исследований был разработан проект прикладного трендового социологического исследования «Мнение студентов и преподавателей ЗКГУ им. М. Утемисова о практике применения в университете кредитной системы обучения». С 2011 г. в данный проект стали вноситься определённые коррективы. Всего в рамках данного проекта на настоящий момент было проведено 14 выборочных опросов.

С тем, чтобы составить более полные представления об удовлетворённости студентов ЗКУ своей учёбой, их мнениях об эффективности организации в нём учебного процесса, в рамках проекта им было предложено охарактеризовать свою удовлетворённость организацией в университете обучения в удалённом формате.

Целью данного исследования является выяснение мнений и оценочных суждений студентов ЗКУ им. М. Утемисова, характеризующих их отношение к учебному процессу в удалённом формате, осуществляемому в университете, его основным аспектам и составляющим.

Объектом исследования являются 4877 студентов очной формы обучения I-V курсов ЗКУ им. М. Утемисова, обучающихся на шести факультетах (77% обучаются в группах с казахским языком обучения, 21% – в группах с русским языком обучения, 2% – в группах с английским языком обучения; 30% относится к мужскому полу, 70% – к женскому; 94% относится к казахскому этносу, 4% – к русскому, 2% – к другим этносам).

Инструментарий исследования – массовый социологический опрос в форме онлайн-анкетирования. Анкета разработана на русском языке и переведена на казахский язык. Она включает в себя 18 закрытых и полужакрытых вопросов (8 вопросов представлены в табличной форме) и 1 открытый вопрос.

Всего было опрошено 776 респондентов, получено и обработано на компьютере 776 заполненных анкет.

С тем, чтобы составить более полные представления об удовлетворённости студентов ЗКУ своей учёбой, их мнениях об эффективности организации в нём учебного процесса, им было предложено охарактеризовать свою удовлетворённость организацией в университете обучения в удалённом формате (рис. 1; табл. 1).

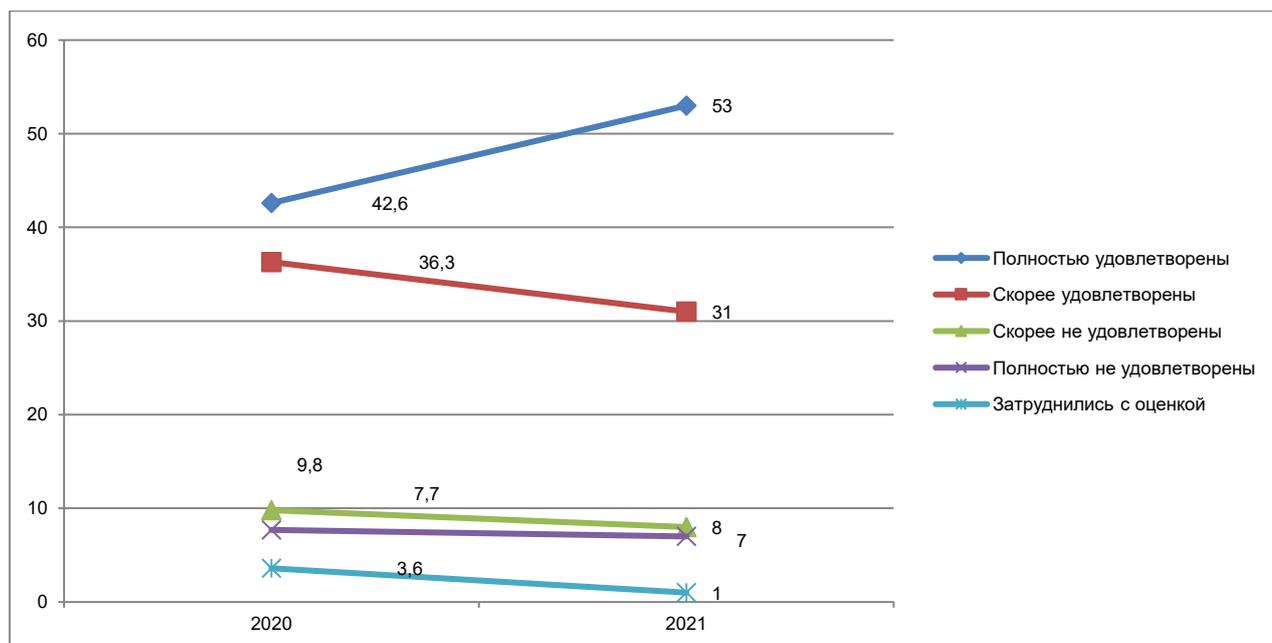


Рисунок 1. Степень удовлетворённости организацией в университете обучения в удалённом формате (%)

Таблица 1. Степень удовлетворённости организацией в университете обучения в удалённом формате (в %)

Удовлетворённость	2020 г.	2021 г.
Полностью удовлетворены	42,6	53
Скорее удовлетворены	36,3	31
Скорее не удовлетворены	9,8	8
Полностью не удовлетворены	7,7	7
Затруднились с оценкой	3,6	1

Результаты проведённого опроса показывают, что абсолютное большинство респондентов (53%) выказали полную удовлетворённость организацией в университете обучения в удалённом формате. 31% респондентов заявили, что данной организацией скорее удовлетворены. Среди них выделяются студенты русской национальности (42%). 8% опрошенных считали, что скорее не удовлетворены организацией своего обучения в удалённом формате. 7% респондентов заявили о своей полной неудовлетворённости ею. 1% опрошенных с оценкой затруднились.

Итак, подавляющее большинство опрошенных студентов, в общей сложности 84%, выказали удовлетворённость организацией своего обучения в удалённом формате (в 2020 г. – 78,9%). О своей неудовлетворённости данной организацией заявили 15% респондентов (в 2020 г. – 17,5%).

Ещё более отчётливо отношение студентов к учебному процессу в университете проявляется в оценках ими применения различных форм проведения занятий в удалённом формате (с помощью платформ Moodle и Zoom). О том, как оцениваются студентами проводимые в данном формате лекционные занятия, можно судить по следующим данным (рис. 2; табл. 2).

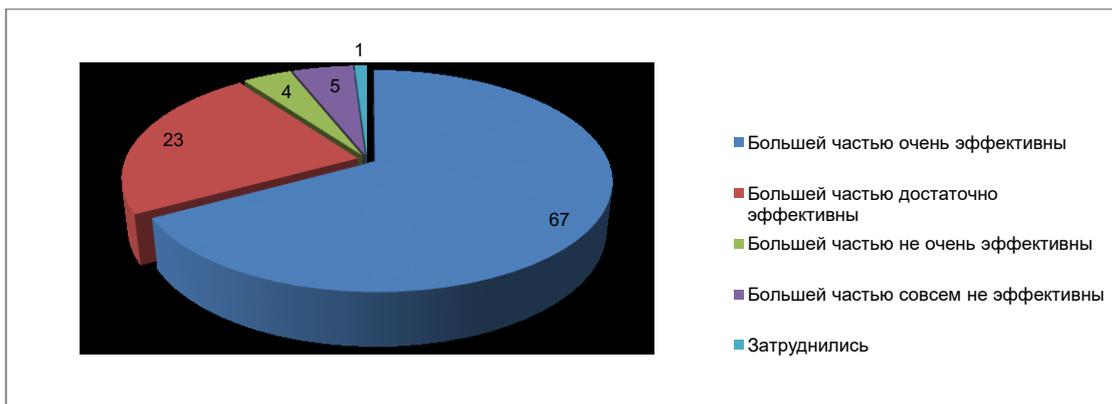


Рисунок 2. Оценка студентами эффективности лекционных занятий, проводимых в удалённом формате (в %)

Таблица 2. Оценка студентами эффективности лекционных занятий, проводимых в удалённом формате (в %)

Оценка	2021 г.
Большей частью очень эффективны	67
Большей частью достаточно эффективны	23
Большей частью не очень эффективны	4
Большей частью совсем не эффективны	5
Затруднились	1

Подавляющее большинство опрошенных студентов (67%) высказали мнение, что проводимые в удалённом формате лекции являются *большей частью очень эффективными*. 23% опрошенных студентов посчитали, что лекции в университете проводятся в данном формате *большей частью эффективно*. 5% респондентов оценили такие лекционные занятия как *совсем не эффективные*. 4% опрошенных оценили их как *большей частью не очень эффективные*. 1% респондентов *затруднились* с оценкой.

Таким образом, как эффективные, проводимые в удалённом формате лекционные занятия, оценили в общей сложности 90% опрошенных студентов (лекции как таковые – 91%), как неэффективные – 9%.

Судя по полученным данным, эффективность семинаров, проводимых удалённо, опрошенные студенты оценили несколько ниже, чем лекций. Посчитали, что практические занятия в ЗКУ проводятся *большей частью очень эффективно* 57% респондентов. Вторую по величине группу среди опрошенных – 28% – составили те, кто посчитал, что данные занятия проходят *большей частью эффективно*. 8% респондентов оценили проводимые практические занятия как *большей частью не очень эффективные* и 6% – как *большей частью совсем не эффективные*. *Затруднились* дать им определённую оценку 1% респондентов.

Итак, как эффективные, проводимые в удалённом формате практические занятия, оценили в общей сложности 85% опрошенных студентов (практические занятия как таковые – 92%), как неэффективные – 14%.

О том, как оценивается студентами эффективность их *самостоятельной работы, проводимой в удалённом формате*, можно судить по следующим данным (рис. 3; табл. 3).

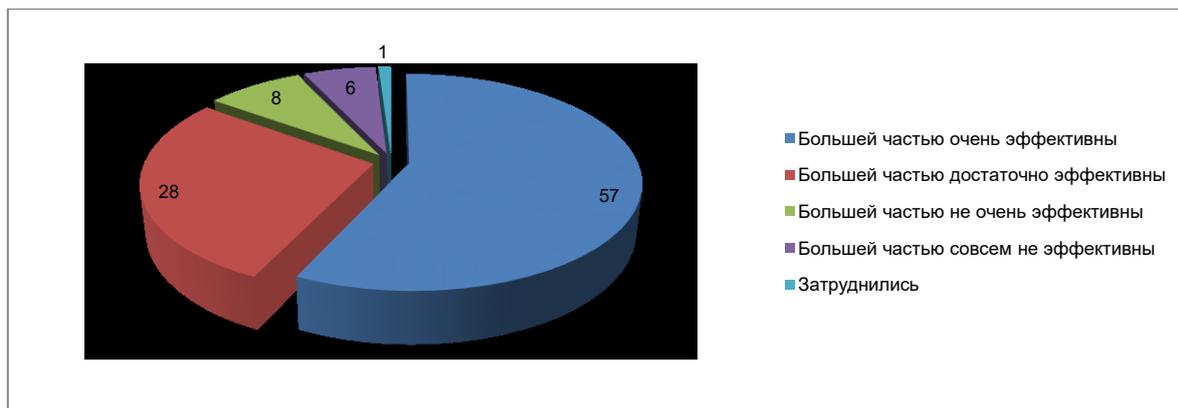


Рисунок 3. Оценка студентами эффективности практических занятий, проводимых в удалённом формате (в %)

Таблица 3. Оценка студентами эффективности практических занятий проводимых, проводимых в удалённом формате (в %)

Оценка	2021 г.
Большей частью очень эффективны	57
Большей частью достаточно эффективны	28
Большей частью не очень эффективны	8
Большей частью совсем не эффективны	6
Затруднились	1

Здесь ситуация практически такая же, как и в предыдущем случае. 56% опрошенных студентов посчитали, что данная работа проводится *большей частью очень эффективно*. Те же респонденты, которые посчитали, что самостоятельная работа студентов ЗКУ в удалённом формате проводится *большей частью эффективно*, составили вторую по величине их часть – 29%. 8% опрошенных оценили практику проведения самостоятельной работы студентов как *большей частью не очень эффективную*. 6% респондентов оценили её как *большей частью совсем не эффективную*. *Затруднились* дать ей определённую оценку 1% респондентов.

Таким образом, как эффективную, самостоятельную работу студентов, проводимую в удалённом формате, оценили в общей сложности 85% опрошенных (СРСП как таковую – 89%), как неэффективную – 14%.

О том, как оценивается студентами эффективность *контроля и оценки знаний студентов*, проводимых в удалённом формате, можно судить по следующим данным (рис. 4; табл. 4).

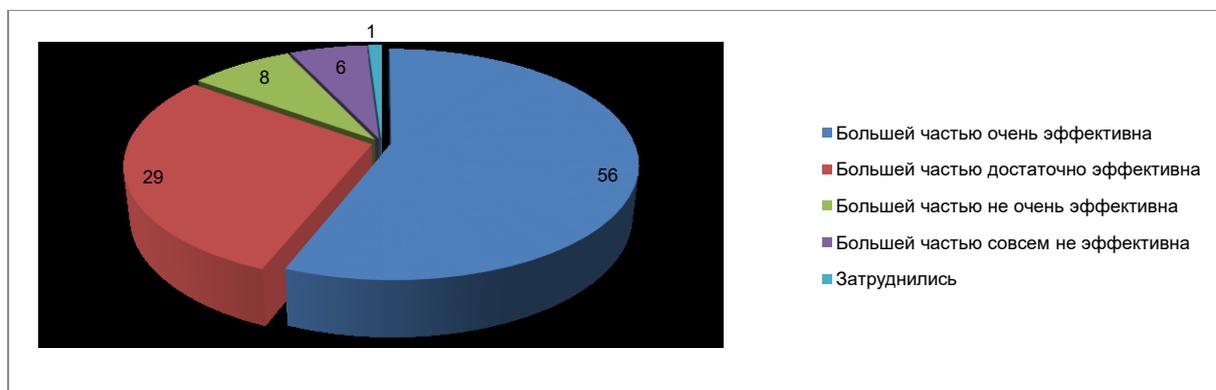


Рисунок 4. Оценка студентами эффективности самостоятельной работы студентов, проводимой в удалённом формате (в %)

Таблица 4. Оценка студентами эффективности самостоятельной работы студентов, проводимой в удалённом формате (в %)

Оценка	2021
Большей частью очень эффективна	56
Большей частью достаточно эффективна	29
Большей частью не очень эффективна	8
Большей частью совсем не эффективна	6
Затруднились	1

Здесь абсолютное большинство респондентов (57%) посчитали, что данный контроль и оценка проводятся *большей частью очень эффективно*. Те же опрошенные студенты, которые посчитали, что они проводятся в удалённом формате *большей частью эффективно*, составили вторую по величине их часть – 29%. 6% опрошенных оценили их как *большей частью не очень эффективную и ровно столько же* – как *большей частью совсем не эффективную*. *Затруднились* дать ей определённую оценку 2% респондентов.

Таким образом, как эффективные контроль и оценку знаний студентов, проводимых в удалённом формате, оценили в общей сложности 86% опрошенных студентов, как неэффективную – 12%.

На основе полученных данных можно сделать следующий вывод: *высоко оценили эффективность организации в ЗКУ обучения в удалённом формате 84% опрошенных студентов, проводимых в университете в данном формате лекций, практических занятий, самостоятельной работы студентов, а также контроля и оценки их знаний – соответственно 90%, 85%, 85% и 86%.*

В связи со всем вышеизложенным, считаем возможным дать следующую рекомендацию: с учётом особенностей развития эпидемиологической ситуации в стране и в мире следует продолжать работу по цифровизации образовательного процесса, совершенствуя применение платформ Moodle и Platonus, определив оптимальные формы и средства её реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борзова Т. А. Уроки пандемии: цифровая трансформация высшего образования в формате удаленного обучения / Т. А. Борзова // Территория новых возможностей. 2021. № 1. С. 133-134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroki-pandemii-tsifrovaya-transformatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-formate-udalennogo-obucheniya> (дата обращения: 02.02.2022).
2. Косицкая Ф. Л. Навыки современного преподавателя в новую онлайн-эпоху (по материалам летней школы преподавателей - 2020) / Ф. Л. Косицкая // Ped. Rev. 2020. № 6 (34) С. 251-258. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/navyki-sovremennogo-prepodavatelya-v-novuyu-onlayn-epohu-po-materialam-letney-shkoly-prepodavateley-2020> (дата обращения: 02.02.2022).
3. Иванушкина Н. В. Исследование специфики организации онлайн-обучения в вузе / Н. В. Иванушкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. № 76. С. 18-21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-spetsifiki-organizatsii-onlayn-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 02.02.2022).

REFERENCES

1. Borzova T. A. Uroki pandemii: cifrovaya transformatsiya vysshego obrazovaniya v formate udalennogo obucheniya / T. A. Borzova // Territoriya novykh vozmozhnostej. 2021. № 1. С. 133-134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroki-pandemii-tsifrovaya-transformatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-formate-udalennogo-obucheniya> (data obrashcheniya: 02.02.2022).
2. Kosickaya F. L. Navyki sovremennogo prepodavatelya v novuyu onlajn-epohu (po materialam letnej shkoly prepodavatelej - 2020) / F. L. Kosickaya // Ped. Rev. 2020. № 6 (34) S. 251-258. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/navyki-sovremennogo-prepodavatelya-v-novuyu-onlajn-epohu-po-materialam-letney-shkoly-prepodavatelej-2020> (data obrashcheniya: 02.02.2022).
3. Ivanushkina N. V. Issledovanie spetsifiki organizatsii onlajn-obucheniya v vuze / N. V. Ivanushkina // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki. 2021. № 76. S. 18-21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-spetsifiki-organizatsii-onlajn-obucheniya-v-vuze> (data obrashcheniya: 02.02.2022).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Иргалиева Эльвира Конасовна – магистр педагогических наук Западно-Казахстанского университета имени М. Утемисова.
e-mail: Irgalieva.elvira@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Irgalieva Elvira Konasovna – Master of Pedagogical Sciences, West Kazakhstan University named after M. Utemisov.
e-mail: Irgalieva.elvira@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Иргалиева Э. К. Оценка студентами эффективности организации в университете обучения в удалённом формате: результаты социологического исследования / Э. К. Иргалиева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 90-96. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-90

FOR CITATION

Irgalieva E. K. Student evaluation of the efficiency of the organization at the university of learning in a remote format: results of a sociological research / E. K. Irgalieva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 90-96. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-90

УДК 373.3

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-97

**ГУМАННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА
УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Калманова Ц. А., Башаева С. А.

*Чеченский государственный педагогический
университет*

**HUMANE PEDAGOGICAL THINKING
AS THE BASIS OF PEDAGOGICAL
SKILLS OF A MODERN PRIMARY
SCHOOL TEACHER**

Kalmanova Ts. A., Bashaeva S. A.

Chechen State Pedagogical University

***Аннотация.** В статье рассматривается один из наиболее актуальных и проблемных вопросов педагогики – гуманное педагогическое мышление учителя современной школы в контексте проблемы гуманизации школьного образования, состоящей в том, что обучение и воспитание на принципах гуманной педагогики в полной мере обеспечивает формирование личности, ориентированной на созидательную деятельность во благо прогресса, страны, народа, нации, потомков. Представлены результаты исследования проблемы гуманного педагогического мышления в начальной школе.*

Цель исследования – выявить и теоретически обосновать основные направления гуманизации деятельности современного учителя начальных классов как основы его профессионального мастерства, обучения и воспитания младших школьников современной школы на основе принципов гуманной педагогики.

В ходе исследования использовались такие методы исследования, как наблюдение за учебным процессом в аспекте исследуемой проблемы; анализ и обобщение результатов теоретического исследования, эксперимент, статистическая обработка, анализ и интерпретация диагностических данных.

Практическая значимость состоит в том, что предложена экспериментально проверенная, методически обоснованная система обучения и воспитания младших школьников на принципах гуманной педагогики, обусловленная гуманным педагогическим мышлением учителя современной начальной школы.

***Ключевые слова:** гуманизм, гуманное педагогическое мышление, педагогическое мастерство, обучение, воспитание, младший школьник, учитель, система обучения.*

***Abstract.** The article deals with one of the most pressing and problematic issues of pedagogy – the humane pedagogical thinking of a teacher of a modern school in the context of the problem of humanization of school education, which consists in the fact that training and education on the principles of humane pedagogy fully ensures the formation of a personality focused on creative activity for the benefit progress, country, people, nation, descendants. The results of the study of the problem of humane pedagogical thinking in elementary school are presented. The purpose of the study – identify and theoretically substantiate the main directions of humanization of the activities of a modern primary school teacher as the basis of his professional skills, training and education of younger students of a modern school based on the principles of humane pedagogy. In the course of the study, such research methods were used as observation of the educational process in the aspect of the problem under study; analysis and generalization of the results of a theoretical study, experiment, statistical processing, analysis and interpretation of diagnostic data. The practical significance lies in the fact that it provides an experimentally tested, methodically substantiated system of teaching and educating younger students of a modern elementary school on the principles of humane pedagogy, due to the humane pedagogical thinking of a teacher of a modern elementary school.*

Keywords: *humanism, humane pedagogical thinking, pedagogical skills, training, education, junior schoolchild, teacher, education system.*

В современном мире растущий человек все чаще обнаруживает реальную возможность самостоятельного выбора способов поведения, форм общения, источников мировоззрения. В этой связи гуманизм характеризует ценностные аспекты образования как общественного явления. Гуманизация может быть рассмотрена как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции в построении и функционировании системы образования.

Вместе с тем гуманистическое образование — это сердцевина национальных и общечеловеческих ценностей. В настоящее время гуманизация образования составляет важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих, гуманных отношений между ними в целостном педагогическом процессе. Гуманизация образования призвана оптимизировать взаимодействие личности и социума, обеспечивать их наиболее эффективное развитие. Она направлена на создание такого содержания, форм и методов обучения воспитания, которые обеспечивают раскрытие индивидуальности ребенка и на этой основе — эффективное поступательное развитие.

Парадигма гуманистической педагогики опирается на мощную гуманистическую педагогическую традицию, уходящую своими корнями в глубь веков и связанную с ориентацией на любовь, уважение и внимание к детям, с попытками построить образовательно-воспитательный процесс, исходя из природы ребенка и из его интересов (Я.А. Коменский и его принцип природосообразности). Особое значение для ее становления имела теория «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо, идеи и опыт «Свободного воспитания» (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель и др.), «Гуманистическая психология» К. Роджерса, теоретическая и практическая деятельность И. Г. Песталоцци, Я. Корчака, Л. Н. Толстого, В. А. Сухомлинского, А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили.

В словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой понятие «гуманизм» истолковывается как «гуманность, человечность в общественной деятельности, в отношении к людям» [2, с. 145]. Исходя из этого, в основе идей гуманной педагогики — человек, его личность, душа, и вся система образования должна быть обращена к духовной составляющей личности человека. В этом и состоит суть и содержание гуманной педагогики.

В связи с этим на повестку дня деятельности воспитательно-образовательных учреждений общества, и прежде всего школ, становится задача помочь личности обрести свое подлинное «Я», сформировать механизм самозащиты от постоянно меняющегося динамического мира, который эту личность формирует [4].

Гуманная педагогика — педагогика для тех, кто находится в поисках своей учительской истины.

Чем же вызван такой интерес к гуманной педагогике и что особенного несет в себе эта система?

Наиболее полно ответы на эти вопросы дает система взглядов Ш.А. Амонашвили, который является живым классиком гуманной педагогики и главным проповедником ее идей в современной России и за ее пределами. Новому поколению нужна новая педагогика. Нужна такая педагогика, которая имела бы свой философский взгляд на человека и ставила бы перед собой конкретную цель по воспитанию этого человека. Гуманная педагогика Ш.А. Амонашвили является именно такой, и у нее есть много последователей.

В настоящее время первостепенной задачей педагогического образования и воспитания становится повышение гуманистической культуры учителя, приобретение им нового педагогического мышления на гуманистической позиции, овладение технологиями гуманистического воспитания. Несмотря на широкий круг работ по проблемам гуманизации образования и обучения до сих пор в педагогической науке не

создана целенаправленная система подготовки учителя начальных классов на основе гуманистических приоритетов. Специальных исследований, посвященных проблемам гуманизации подготовки учителей начальных классов, нами тоже не обнаружено.

Между тем с введением новых стандартов образования (ФГОС) наметилось стремление внести существенные изменения в содержание, формы и методы профессионально-педагогической подготовки российского учителя, приблизить подготовку к современным требованиям школы, связанным в том числе с ее гуманизацией. Наблюдаются изменения в квалификационной характеристике учителя, четко выделяются гуманистические качества личности педагога, знания, умения, связанные с гуманизацией учебно-воспитательного процесса, а также соответствующие требования к его саморазвитию и самосовершенствованию в этом направлении. Все это обусловлено требованием ФГОС НОО, предполагающим «развитие культуры образовательной среды образовательного учреждения» [5, с. 3], что, несомненно сопряжено с гуманизацией системы образования в целом.

Реализация принципов гуманистической педагогики предполагает осуществление педагогической деятельности в условиях личностно-ориентированного, гуманного подхода к ребенку, основанного на доверии, уважении и равноправии учителя и ученика, состоящего в признании изначальной природной нравственности каждого ребенка как отправной точки педагогических отношений; убеждении в безграничных возможностях любого ребенка и его способности к самосовершенствованию; требовании свободы и уважения достоинств личности ребенка; единстве целей и средств воспитания; создании ситуации успеха в учении, организации сотрудничества взрослого и ребенка для реализации главной цели педагогического процесса – наиболее полного раскрытия индивидуальных способностей каждого ребенка.

В рамках исследования проблемы гуманного педагогического мышления нами была предпринята экспериментально-опытная работа, которая была осуществлена в три логически взаимосвязанных между собой этапа. Первый этап, констатирующий, был нацелен на исследование актуального состояния обучения и воспитания в начальной школе в соответствии с принципами гуманной педагогики; второй, формирующий (обучающий) – на апробацию предложенной нами системы работы и третий – на оценку эффективности апробации. Следует отметить, что спецификой данной работы явилась, на наш взгляд то, что для получения объективных существенных результатов необходимо, как минимум, один учебный год (цикл). Однако имеющиеся у нас исследовательские и практические возможности позволили прийти к определенным выводам и рекомендациям.

Изучение психолого-методической литературы по теме исследования, знакомство с педагогической концепцией Ш.А. Амонашвили, с материалами Международных чтений по гуманной педагогике позволили нам определить круг вопросов для решения исследовательских задач первого этапа экспериментального исследования. Предстояло выяснить:

1. Насколько в современной начальной школе организуемый учителем педагогический процесс соответствует принципам гуманной педагогики?
2. Каков уровень удовлетворенности родителей гуманным характером обучения и воспитания в школе?
3. Каков уровень удовлетворенности учащихся характером обучения и воспитания в школе?

Для ответа на каждый из поставленных вопросов нами были использованы материалы личных наблюдений, беседы с учителями начальных классов, с родителями, с детьми, а также результаты анкетирования, проведенного для каждой исследуемой группы

В приведенных ниже таблицах даны результаты анкетирования и их интерпретация.

Таблица 1. Результаты анкетирования учителей (опрошено 15 чел.)

№	Основные положения-выводы	%
1.	Знакомы с основными принципами гуманной педагогики	25
2.	Знакомы с педагогическим наследием педагогов-гуманистов: Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили и др.	25
3.	Считают, что обучение и воспитание в школе должно строиться на основе принципов гуманной педагогики	53
4.	Педагогическое взаимодействие с детьми на уроках и во внеурочной деятельности строят на основе сотрудничества	61
5.	Педагогическое общение с родителями строят на основе сотрудничества и вовлечения их в учебно-воспитательный процесс	46
6.	Общаются на уроках с детьми только на русском языке	7
7.	Общение на уроках осуществляется и на родном (чеченском) и на русском языках	93

Как видно из данных таблицы, незначительное число учителей начальных классов (25%) знакомы с основными принципами гуманной педагогики, такой же процент (25%) знакомы с трудами Я.А. Коменского (0%), К.Д. Ушинского (2%), В.А. Сухомлинского (9%), Ш.А. Амонашвили (14%). Вместе с тем приверженцами построения деятельности школы на основе принципов гуманной педагогики является больше половины опрошенных (53%), а педагогическое взаимодействие с детьми строят на основе принципов гуманизма, по мнению самих учителей, еще больше педагогов (63%). 43% учителей, по их мнению, строят взаимодействие с родителями на основе сотрудничества и вовлечения их в учебно-воспитательный процесс. Из этого следуют выводы о том, что, во-первых, учителя начальных классов, преимущественно, внутренне готовы работать на основе гуманистической модели обучения и воспитания. Для этого их необходимо вооружить знаниями опыта учителей-гуманистов прошлого и современности, создать им условия для реализации принципов гуманной педагогики в их педагогической практике. Во-вторых, необходима специально организованная работа с родителями по вопросам психологии возрастного развития ребенка, что позволит учителю больше привлекать родителей к сотрудничеству в воспитании детей. Эти положения и выводы были подтверждены результатами анкетирования родителей, которые мы приводим ниже.

Таблица 2. Результаты анкетирования родителей (опрошено 12 чел.)

№	Основные положения-выводы	%
1.	Удовлетворены атмосферой обучения и воспитания в классе, где их ребенок (дети) чувствует себя комфортно	68
2.	С администрацией школы и учителем ребенка (детей) достигнуты взаимоотношения на уровне взаимопонимания	82
3.	Удовлетворены тем, что их ребенок (дети) не перегружен учебными и домашними заданиями	49
4.	Педагоги нацелены на поощрение достижений ребенка, мотивируют его на новые достижения	42
5.	Педагоги акцентируют внимание на недостатках в поведении и учебе, что находит отражение в оценках и записях в дневнике	58
6.	В школе и классе созданы все условия для развития способностей ребенка и сохранения его психического здоровья	55
7.	Общаются дома с детьми только на родном языке	62
8.	Общаются дома с детьми только на русском языке	-
9.	Общение в семье осуществляется и на родном языке, и на русском языке	32
10.	Имеют желание принимать активное участие в жизни школы и класса	97

Из таблицы видно, что, несмотря на то, что большинство родителей отмечают положительное отношение к школе в целом (п.1- 68% , п.2-82%, п.6-55%), больше половины опрошенных родителей (58%) недовольны тем, что педагоги нацелены на акцентирование недостатков в учебе и воспитании ребенка, вручая тем самым «кнут» в руки родителей и невольно способствуя поддержанию порочной практики семейного воспитания по принципу «кнута и пряника», когда достижения ребенка становятся поводом для поощрения, а неуспехи – для наказания и порицания. Вполне ожидаемым явился низкий процент родителей (49%), удовлетворенных степенью перегруженности их детей учебными и домашними заданиями. Другими словами, больше половины родителей (51%) считает, что дети постоянно перегружены, и этот факт вряд ли может способствовать здоровому продуктивному взаимодействию родителей и школы.

На первом этапе экспериментально-опытной работы основной акцент нами был сделан, бесспорно, на главном субъекте деятельности школы – ученике. Поэтому результаты опроса младших школьников для дальнейшей исследовательской работы имели особую ценность. Опросу подверглись учащиеся 3 класса в количестве 12 человек. Вопросы анкеты были направлены на выявление пристрастия учащихся в сферах: субъект-объектной – взаимоотношения «ученик-учитель», объект-субъектной – взаимоотношения «учитель (взрослый)-ученик», субъект-субъектной – взаимоотношения «ученик-ученик (сверстник, коллектив)» и др. Ниже в таблице приведены полученные нами результаты.

Таблица 3. Результаты анкетирования учащихся (опрошено 12 чел.)

№	Основные положения-выводы	%
1.	Для ребенка предпочтительнее улыбающийся учитель, нежели строгий, чопорный	98
2.	Ребенок хочет, чтобы его чаще спрашивали на уроках и чтобы домашние задания были творческого характера	89
3.	Ребенок хочет быть вовлеченным в интересную для него деятельность во внеурочное время вместе с классом	91
4.	Ребенок при необходимости готов принять помощь от сверстников	47
5.	Ребенок готов оказать помощь сверстникам, нуждающимся в ней	84
6.	Ребенок хочет вместе с учителем и классом делать полезные для него, класса, школы, родных дела	86
7.	Ребенок испытывает затруднения в реализации своих желаний из-за пробелов в развитии речи	75

Заслуживает особого внимания первый пункт таблицы, вопрос для которого в анкете позаимствован у В.Г. Ниорадзе [1, с. 58]: *тебе больше нравится учитель, который общается с тобой с улыбкой на лице, или строгий, мало улыбающийся учитель?* Процент выбравших улыбающегося учителя (98%) красноречиво говорит о тяге учеников начальных классов к Свету, который излучает искренняя, идущая из самых глубин любящего детей сердца учителя улыбка. Остальные позиции приведенной таблицы свидетельствуют о неудовлетворенности большинства опрошенных детей (по нашим наблюдениям, в это число не входят активисты и отличники) степенью востребованности на уроках и возможностью реализации творческого начала (п.2-89%), а также во внеурочной деятельности (п.3 – 86%). Кроме того, пристального внимания заслуживают цифры, свидетельствующие о готовности детей принять помощь от других (их меньше половины - 47%). Вполне допустимо, что здесь имеет место некоторая закрытость, скованность большинства детей из этой категории, обусловленная спецификой домашнего воспитания, когда от ребенка ждут только положительных результатов, а он, в силу разных причин, не может оправдать эти ожидания и не хочет в этом открыто признаться (помогают только слабым). Вместе с тем готовность прийти на помощь другим показали

почти вдвое больше детей (84%). Почти такое же количество детей выразили готовность быть полезными окружающим их людям и подтверждать эту готовность конкретными делами вместе со сверстниками (86%).

Анализ полученных результатов анкетирования во всех трех группах высветил, на наш взгляд, проблему, которая может быть отнесена к системным: владение русской речью. По нашему глубокому убеждению, низкий уровень владения связной русской речью учащихся начальных классов является как прямой, так и косвенной причиной всех остальных проблем, которые нам удалось выявить – достаточно проследить результаты всех трех анкет по этой позиции. Очевидно, что обучение и воспитание в школах должно осуществляться на русском языке, являющемся государственным. Наивно полагать, что учителя начальной школы этого не знают. Тем не менее многим из них приходится вести педагогическое общение с детьми и на родном, и на русском языках (даже на уроках русского языка и литературы). Об этом красноречивее всего свидетельствуют данные табл. 1: п.п. 6 и 7 – 7% и 93% соответственно. Причем к родному языку детей учителя прибегают чаще всего потому, что дети их понимают частично или не понимают, поскольку не обладают должным уровнем владения русской речью на момент поступления в школу, а за время учебы не удалось (из-за перегруженности) устранить этот пробел. Причины такого положения нами обнаружены в табл. 2, п.п. 7, 8 и 9: большинство опрошенных родителей общаются с детьми в семье только на родном языке (68%), остальные (42%) – на обоих языках. Не обнаружено ни одной семьи, где бы общение ограничивалось лишь русским языком. Отсюда затруднения в достижении детьми успехов в школе, где обучение ведется на русском языке, и во внеурочное время: 75% детей признались, что пробелы в знании русской речи являются серьезным препятствием в реализации их желаний и достижений.

Анализ полученных в ходе констатирующего этапа результатов исследования и выводы, к которым мы пришли, позволили нам определить задачи обучающего этапа, а именно:

1. Работа по преодолению речевых проблем учащихся, мешающих им достичь желаемых результатов.
2. Работа по преодолению «закрытости» большинства детей, не относящихся к отличникам и активистам, что является причиной внутренней скованности и несвободы.
3. Разработка рекомендаций для педагогов и родителей с целью обеспечения максимально комфортного для ребенка психолого-педагогического климата в семье и в классе, исключающего проявления авторитаризма.

Задачу по преодолению речевых проблем мы решали посредством использования авторского образовательного курса для начальной школы В. Г. Ниорадзе «Развитие письменноречевой деятельности», базирующегося на положениях гуманной педагогики, которые вместе с Ш.А. Амонашвили долгие годы совместной жизни и деятельности они неустанно внедряли в практику школы – сначала в родной Грузии, а затем уже в России и в мире.

Она сформулировала три определяющих условия для становления истинного мастерства Учителя [1, с. 5].

По глубокому убеждению, В.Г. Ниорадзе, неотъемлемыми составляющими высшего педагогического мастерства как проявления культуры педагога являются *вдохновение, творчество, свобода*. А неиссякаемым их источником – внутренний, духовный свет человека. Благодаря учителю, излучающему подобный свет, раскрывается «зародыш зерна культуры» в ребенке, он дает всходы и развивается. Весь курс – от целей, задач и структуры до содержания и результатов – пронизан идеями гуманизма. «В нем письменная речь мыслится как путь самопознания и самовоспитания школьников через раскрытие в них тех способностей, что изначально заложены в каждом из них и нуждаются в пробуждении и развитии». Другими словами, курс «Развитие письменноречевой деятельности» затрагивает глубинные пласты души ребенка и имеет целью «выращивание в детях способности выражать свои мысли,

переживания чувства в письменной форме» [1, с. 34]. Именно выращивание – то, что идет изнутри самого ребенка, а не навязывается ему.

Цели и задачи курса вытекают из идеи Л.С. Выготского о необходимости *выращивания* в детях письменной речи еще в начальной школе, что должно стать катализатором во всем культурном развитии ребенка. Л.С. Выготский сформулировал практические требования к учителю, обучающему письменной речи путем его *выращивания*. Ребенок должен осознавать:

1) нужность письма, состоящую в том, чтобы ребенок понимал и принимал необходимость постижения данной ступени обучения письму;

2) жизненность письма, предполагающую осознанную ребенком потребность научения письму как жизненно необходимой задаче;

3) естественность обучения письму, когда учитель приводит ребенка к внутреннему пониманию письма, когда письмо – не только обучение, внешняя выучка, а организованное развитие ребенка [1, с. 35].

Этим требованиям мы старались отвечать при адаптации авторского курса В.Г. Ниорадзе к условиям начальной школы, в частности, при подборе учебно-дидактического материала.

Итак, первому требованию – нужности письма – более всего отвечали задания, способствующие обогащению речи и чувств ребенка, развивающие внутреннюю речь, воображение, например:

✓ умение обдумывать и ставить перед собой задачи: о чем писать, с чего начинать, как строить текст, какими формами речи лучше пользоваться;

✓ умение видеть красоту вокруг и способность передать впечатления от его созерцания при помощи речи;

✓ осознанность выбора пунктуационных знаков, наполненных смысловым значением, обеспечивающим целостность мысли в тексте и др.

Требованию жизненности письма отвечали такие формы работы на уроках русского языка и литературы, как:

✓ подбор красочных заглавий к рассказам, сказкам;

✓ характеристика героев произведений по их поступкам и сопоставление их с собственными качествами;

✓ обсуждение ситуаций в режиме дискуссии, когда на одну и ту же ситуацию можно посмотреть с разных сторон;

✓ составление рассказов по сюжетным рисункам, максимально передавая специфику каждого персонажа;

✓ сочинение-рассказ по заданной пословице;

✓ поиск своих подходов для раскрытия смысла, содержания прочитанного и т.д.

И, наконец, требованию естественности письма, на наш взгляд, наиболее отвечали следующие формы работы, свидетельствующие о добровольном характере действий ребенка, свободном творчестве и стремлении порадовать учителя и сверстников своими достижениями:

– обогащение речи ребенка, его чувств умением видеть и приобщиться к красочности и разнообразию мира, отраженному в Слове;

– приобщение детей к настоящей, высокой поэзии и прозе, стремление научиться выразительно читать лучшие образцы прозы и поэзии;

– развитие способности представлять и озвучивать представляемые картины, образно их «рисовать» словами;

– развитие способности своим внутренним взором «читать» между строк и записывать «прочитанное»;

– умение вести редакторскую работу над текстом;

– умение вести переводческую (с родного на русский и с русского на родной) работу над текстом и т.д.

Неподдельный интерес у обучающихся вызывали такие рубрики в структуре курса, как

«Приветствие. Настрой на урок», «Мы – вдумчивые слушатели», «Рассуждения вокруг текста», «Пофантазируем», «Мы – соавторы» и др. Придумывание рубрик стало любимым занятием детей. Так, им принадлежит ставшая любимой рубрика «У нас в гостях (Добро, Великодушие, Благородство и т.д.), когда дети рассказывали, а затем писали о случаях проявления этих и других нравственных качеств, прочитанных ими в книжках или подсмотренных в жизни.

Вторую задачу обучающего этапа – преодоление внутренней скованности и несвободы ребенка, причина которого может быть в повышенном уровне тревожности, – мы решали посредством тренинговой модели работы, которую мы сочли целесообразным использовать во внеурочное время (на классных часах). Ценность тренинговой модели работы в том, что ребята сами являются творцами и процесса, и результата. Нами было проведено в экспериментальном классе 4 занятия общей продолжительностью 6 часов, по 1,5 часа (два урока) каждое. Занятия проводились один раз в неделю. К успешной работе тренинга располагало количество детей – 12 чел.

И, наконец, третья задача обучающего этапа – практические рекомендации по гуманизации процесса обучения и воспитания младших школьников для педагогов и родителей, формирование которых осуществлялось в ходе всей экспериментально-опытной работы. А потому их можно считать методическим продуктом исследования. Мы исходили из той педагогической аксиомы, что полноценное развитие ребенка раскрытие его духовных сил, становление его личности возможно при синхронности воздействия на него семьи и школы. Семья и школа должны тесно взаимодействовать с первых до последних дней пребывания ребенка в школе и регулярно согласовывать методы и приемы воспитания и обучения, исходя из основных принципов гуманной педагогики. Особенно важно это на ступени начальной школы. Основные идеи предложенных рекомендаций были подтверждены результатами повторной диагностики на контрольном этапе исследования.

Результаты проведенной нами исследовательской работы подтвердили гипотезу о том, что уровень учебных и личностных достижений младших школьников будет значительно выше, нежели при традиционной образовательной системе, если учитель как часть целостной системы опирается в процесс обучения и воспитания на ведущие положения гуманной педагогики как основу гуманного педагогического мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ниорадзе В. Г. Идеальный образ учителя: сборник выступлений / В.Г. Ниорадзе. 9 Москва-Тбилиси: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2014. 239 с.
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка 80000 слов и физиологических выражений / С. И. Ожегов. Российская АН.; Российский фонд культуры. - М.: АЗЪ, 1999. - 928 с.
3. Подымова Л. С. Педагогика: учебник и практикум для вузов / под общей редакцией Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2022. 246 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-01032-9. Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт. - URL: <https://urait.ru/bcode/498824/p.131>.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Изд. 2. - М.: Педагогика, 1976. - 416 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, с. 41. - URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3_1_.pdf.

REFERENCES

1. Nioradze V.G. Ideal'nyj obraz uchitylya: sbornik vystuplenij / V.G. Nioradze. Moskva-Tbilisi: Izdatel'skij dom Shalvy Amonashvili, 2014. 239 s.
2. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka 80000 slov i fiziologicheskikh vyrazhenij / S.I. Ozhegov. Rossijskaya AN.; Rossijskij fond kul'tury. M.: AZ", 1999. 928 s.
3. Podymova L. S. Pedagogika: uchebnik i praktikum dlya vuzov / pod obshchej redakciej L. S. Podymovoj, V. A. Slastenina. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2022. 246 s. (Vysshee obrazovanie). ISBN 978-5-534-01032-9. Tekst: elektronnyj // Obrazovatel'naya platforma Yurajt. URL: <https://urait.ru/bcode/498824/p.131>.
4. Rubinshtejn S.L. Problemy obshchej psihologii / S.L. Rubinshtejn. Izd. 2. M.: Pedagogika, 1976. 416 s.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya, s. 41. URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NO0_23_10_09_Minjust_3_1_.pdf.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Калманова Циала Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент Чеченского государственного педагогического университета.

Башаева Совбика Абуевна – кандидат педагогических наук, доцент Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: bashaeva72@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kalmanova Tsiala Alekseevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chechen State Pedagogical University.

Bashaeva Sovbika Abuevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chechen State Pedagogical University.

e-mail: bashaeva72@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Калманова Ц. А. Башаева С. А. Гуманное педагогическое мышление как основа педагогического мастерства учителя современной начальной школы / Ц. А. Калманова, С. А. Башаева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 97-105. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-97

FOR CITATION

Kalmanova Ts. A., Bashaeva S. A. Humane pedagogical thinking as the basis of pedagogical skills of a modern primary school teacher / Ts. A. Kalmanova, S. A. Bashaeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 97-105. DOI: 10.54351/25876074-2022-3-38-97

УДК 616-008.61

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-106

ПРОБЛЕМА СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ И ПОДХОДЫ К ЕГО КОРРЕКЦИИ

Сельмурзаева М. Р.

*Чеченский государственный педагогический
университет*

THE PROBLEM OF ATTENTION DEFICIENCY WITH HYPERACTIVITY AND APPROACHES TO ITS CORRECTION

Selmurzaeva M. R.

Chechen State Pedagogical University

Аннотация. Проблема гармоничного развития детей в учебных заведениях является на сегодняшний день особенно актуальной. При этом нередки случаи, когда поведение детей препятствует тому, чтобы они в полной мере участвовали в учебном процессе.

Суетливость детей, их излишняя подвижность, отсутствие усидчивости, взрывной характер мешают ученической деятельности. Однако сам ребенок в этом не виноват. Таким образом проявляются признаки синдрома гиперактивности.

Синдром гиперактивности широко распространен, при этом он сопряжен с трудностями в социальной адаптации детей, что препятствует их успешной учебной деятельности, приобретению новых навыков, процессу коммуникации со сверстниками. Большое значение для таких детей имеет готовность взрослых приложить усилия по исправлению поведения ребенка.

В связи с этим данная статья направлена на выявление психологических особенностей учащихся младших классов с гиперактивным поведением и проведение анализа способов преодоления гиперактивности учащихся младших классов.

Ведущими методами в исследовании данной проблемы являются анкетирование и беседа.

Выборку исследования составили 2 педагога и родители учащихся 3 класса в количестве 15 человек.

Представленные в статье материалы позволяют сделать вывод о необходимости разработки и реализации комплекса мероприятий, направленных на снижение гиперактивности младших школьников.

Ключевые слова: СДВГ, гиперактивность, синдром дефицита внимания, центральная нервная система, двигательная активность, головной мозг, коррекционная программа преодоления гиперактивности.

Abstract. The problem of the harmonious development of children in educational institutions is especially relevant today. At the same time, it is not uncommon for children's behavior to prevent them from fully participating in the educational process.

The fussiness of children, their excessive mobility, lack of perseverance, explosive nature interfere with student activity. However, the child himself is not to blame. Thus, signs of hyperactivity syndrome appear.

The hyperactivity syndrome is widespread, while it is associated with difficulties in the social adaptation of children, which prevents them from successful educational activities, the acquisition of new skills, and the process of communication with peers. Of great importance for such children is the willingness of adults to make efforts to correct the child's behavior.

In this regard, this article is aimed at identifying the psychological characteristics of primary school students with hyperactive behavior and analyzing ways to overcome the hyperactivity of primary school students.

The leading methods in the study of this problem are questioning and conversation.

The study sample consisted of 2 teachers and parents of 3rd grade students in the amount of 15 people.

The materials presented in the article allow us to conclude that it is necessary to develop and implement a set of measures aimed at reducing the hyperactivity of younger schoolchildren.

Keywords: *hyperactivity, attention deficit disorder, central nervous system, motor activity, brain.*

Практически в каждой школе существует проблема с гиперактивными детьми, которые благодаря своей неусидчивости трудно обучаемы и плохо дисциплинированы. Это создает серьезные сложности учителям и воспитателям, что влияет на процедуру обучения в целом. Такие дети склонны к конфликтам со сверстниками, а сами эмоционально неуравновешены, хотя и быстро забывают о своих обидах. Это влечет за собой проблемы уже не только обучающему персоналу.

Основные проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) обнажаются на стадии обучения детей в начальных классах, когда одновременно увеличивается нагрузка на ЦНС, а сам ребенок перестает быть центром внимания со стороны семьи, от которой оторван на момент школьных занятий. Здесь сразу становится видна рассеянность, невнимательность, забывчивость. Потому что такие дети еще не готовы к ответственности и самостоятельности, которую всегда обеспечивают за него его родители. Они не могут усидеть на месте, не заканчивая начатое, берутся за что-то новое, не заканчивают и его. У таких детей, как правило, находится больше поводов для конфликтов. Отталкиваемые обществом они вынуждены менять свое поведение, что также сказывается на их психическом развитии. В попытке привлечь к себе внимание дети с СДВГ могут быть непредсказуемы. Все эти факторы приводят к их неуспеваемости в системе обучения даже несмотря на достаточный уровень интеллекта.

В подростковый период характер гиперактивности несколько сглаживается, но вспыльчивость и рассеянное внимание остаются на прежнем уровне. Такие подростки имеют безответственное отношение к жизни и себе, безынициативны, нестабильны, и довольно часто нарушают общественный порядок. Неспособные на самостоятельность, они подвержены нездоровым привычкам, а также легко вовлекаются в преступную деятельность. Психологический возраст подростков с СДВГ трактуется со стороны общества, как «незрелый», несоответствующий реальному физиологическому возрасту.

Во время учебных занятий любой ребенок вынужден учиться контролировать свои эмоции и действия, слушаться и подчиняться новым законам и правилам, принимать и перенимать нормы поведения в общественных местах. Все это строго запрещено детям с гиперактивностью, которые не в состоянии акцентировать свое внимание хоть на чем-то даже на пять минут. При этом ребенок с СДВГ может ничем не уступать в плане умственных способностей своим сверстникам, но из-за простой неусидчивости, при которой он не может сделать до конца учебное задание, у него начинаются проблемы со школьной программой. На фоне этого у таких детей возникают проблемы в отношении с учителями и родителями, чьи требования воспринимаются невозможными и несправедливыми, что еще больше усугубляет проблему. Это неминуемо влечет за собой конфликтные ситуации, которые однажды вспыхнут как в семье, так и в обществе.

По этой причине только психолог или наблюдающий врач может со своей профессиональной точки зрения решать, готов ли ребенок к школе или еще нет.

Кроме всего вышесказанного, вместе с проблемой синдрома дефицита внимания и гиперактивности существует физиологическое отклонение, связанное с повреждением головного мозга и вызывающее синдром минимальной мозговой дисфункции (ММД). Это одно из распространенных видов нейропсихических нарушений у детей, сопровождающееся задержкой в развитии мозговой деятельности, отвечающей за высшие психические функции: память, внимание, письменная и устная речь и т.д. По статистике СДВГ подвержены 3-6% детей как школьного, так и дошкольного возраста. При этом мальчики страдают чаще девочек [1].

С возрастом гиперактивность может полностью сойти на нет. Но, по наблюдениям специалистов, 70% детей, гиперактивность которых была проявлена на ранних стадиях взросления (школьные и дошкольные годы) по-прежнему являются носителями синдрома, при этом качество его проявления несет дополнительные риски. Как правило, подростки с СДВГ склонны к агрессии и суициду, правонарушениям и насилию. Подход со стороны родителей, заключающийся в уверенности, что это пройдет с возрастом крайне ошибочен. Развитие детей с гиперактивностью должно контролироваться и корректироваться специалистами в течение долгих лет.

В комплекс лечения СДВГ входят: методика коррекции поведения с помощью специальных алгоритмов для родителей и учителей, а также психотерапии, в том числе медикаментозном вмешательстве.

Среди лекарственных препаратов в проблеме лечения СДВГ популярными являются вещества-стимуляторы ЦНС короткого и длительного действия, такие как метилфенидат и декстроамфетамин. А также атомоксетин, применяемый в случаях деструктивного поведения гиперактивных детей. Здесь нужно особо подчеркнуть, что применение препаратов несет за собой целый ряд побочных эффектов, среди которых может быть задержка в росте, нарушение функции сна и аппетита, раздражительность, потеря в весе, диспепсические нарушения, сухость во рту, головокружение и привыкание.

Врач, кроме медикаментозного лечения таких детей, должен вести разъяснительную беседу среди родителей и педагогов. В этом вопросе важно совместно скорректировать план эмоционального развития и поведения ребенка с СДВГ. Это может быть в качестве индивидуального занятия с психологом по заранее разработанной программе или в группе вместе с другими гиперактивными детьми [2].

Создается стратегия и тактика контакта с такими детьми со стороны родителей и учителей строго индивидуально. Важным критерием для правильной функциональности заданной программы выступает создание нейтрально-эмоционального фона вокруг ребенка с СДВГ в процессе обучения и воспитания.

Помимо этого, существует необходимость со стороны родителей в постоянном отслеживании результатов проводимой программы и передаче их психологу, неврологу, а также педагогам. И уже на основании полученных фактов педагог корректирует программу обучения. Только в таком комплексном подходе происходит правильное последовательное обучение гиперактивных детей, снижая их эмоциональное напряжение и раскрывая потенциал.

Проблема гиперактивных детей в условиях школьного обучения в том, что уже на 7-8 минуте занятия они начинают терять концентрацию и проявлять физическую активность. Эффективность обучения таких детей заключается в принципах индивидуального подхода педагогов и психологов к детям с СДВГ, которые учитывают все особенности их поведения.

Исследования подтверждают, что важнейшим фактором разрешения данной проблемы в воспитании и обучении таких детей должен лежать основополагающий комплексный характер помощи со стороны как специалистов, среди которых психологи, врачи-неврологи, педагоги, так и родителей (Монина Г. Б., Михайловская О. И.). Именно на педагога ложится ответственность за выявление синдрома дефицита внимания и гиперактивности, который на первом этапе довольно сложно выявить в условиях не требующих такого напряжения, как при обучении школьной программе. И только педагог может скорректировать метод лечения, выбранный психологом-специалистом, являясь одновременно объектом обратной связи, рассказывая о минусах и плюсах разработанной программы [3].

Коллективная совместная работа педагогического персонала, врачей и родителей очень важна и потому что ребенку с СДВГ гораздо легче справляться с единогласными требованиями, чем сталкиваться с разноречивыми указаниями от каждого лица по отдельности, иногда являющимися и вовсе взаимоисключающими друг друга (Лютова Е. К., Монина Г. Б.).

Тем самым дети не подвергаются лишнему стрессу из-за непонимания и обид. Если по тем или иным причинам командная работа между специалистами невозможна, родители оставляют за собой право обратиться к врачу за подробными письменными рекомендациями для сотрудников образовательной системы (психологов, педагогов, дефектологов, логопедов и др.), которые должны быть приняты к сведению при создании плана коррекционного индивидуального плана для ребенка с СДВГ. Только в условиях комплексного подхода к решению проблемы воспитания и обучения гиперактивных детей происходит уменьшение их эмоциональной загрузки и наиболее полное раскрытие их потенциала (Монина Г. Б.) [4].

Также нужно всегда помнить, что все эти меры могут принести реальные результаты только в случае их постоянной систематической реализации. Для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности одноразовые меры даже от лучших специалистов не принесут абсолютно никакой пользы. Хотя это касается обучения любого ребенка, к детям с СДВГ последовательный систематический подход тем более необходим, так как они лишены умения самостоятельно структурировать время и пространство и нуждаются в постоянном знании того действия от ведущего учителя, который последует вслед за текущим. И при этом важно добиться результата, при котором такие дети примут раз и навсегда, что та или иная форма воздействия от учителей или родителей не является прихотью с их стороны, а есть законы и правила, которых нужно обязательно придерживаться.

В работе с гиперактивными детьми существует очень важный принцип поэтапности, который заключается в том, чтобы четко разделить программу коррекционного образования на отдельные стадии, чтобы добиться ее эффективности. Для этого, учитывая физиологические особенности ребенка, сначала выделяют время на создание контакта между ним и специалистом, в котором идет сбор информации о способностях обучаемого и его индивидуальных особенностях. Например, как он умеет слушать или как подчиняется требованиям педагога. Затем идет отработка дефицитных функций, развитие умения рефлексировать. И только после этого можно приступать к совместной работе в группе (Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С. Лютова Е. К. Лютова Е. К., Монина Г. Б.) [3; 5]. Основополагающее значение данного принципа лежит в плоскости долгосрочной перспективы, поэтому важную роль здесь играет школьный психолог, чьи наблюдения должны быть донесены как до педагогов, так и до родителей.

Проявление признаков СДВГ гетерогенно, что влечет за собой необходимость в индивидуальном подходе к каждому ребенку, тем более при наличии несформированной психической личности, отсутствия желания обучаться и т.д.

Еще одним важным фактором воспитательной работы с детьми СДВГ является индивидуализация обучения (Занков Л. В., Зверев М. В., Кирсанов А. А., Монина Г. Б.), о которой говорилось вскользь выше. Этот принцип отвечает за правильность формирования навыков в условиях обучения и налагает большую ответственность на педагога за детальный анализ, структурирование и отбор литературы для выстраивания методологического подхода индивидуально к каждому ребенку с синдромом. Это не просто принятие особенностей таких детей и понимание их проблемы, но заведомо осознанные действия в системе мероприятий в ходе обучения.

Индивидуализация должна учитывать умственные способности обучающихся детей с СДВГ и гибко подстраиваться под особенности каждого ребенка (индивидуализация I типа) не только на начальном этапе коррекционной программы, но и на протяжении всего пути развития и обучения. Несмотря на то, что педагог стремится максимально подстроить программу обучения и условия, в которой она реализовывается, под ученика, это не предполагает непременно развития и раскрытия его как личности. Потому что в данном случае, когда мы говорим о таких детях, вся инициатива исходит только от самого учителя. К этому в копилку неэффективности попадает формат классно-урочной системы образования, в рамках которой реализовывается программа корректировки. Эти факторы заставляют педагога создать условия, при которых начнет действовать «самоиндивидуализация» детей

(индивидуализация II типа), направленная на выявление каждым из них своего собственного удобного подхода к учебной процедуре с последующей полной саморегуляцией (Якиманская И. С.) [6].

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно констатировать, что особенность воспитания и обучения детей с СДВГ включает в себя принципы комплексности, системности, поэтапности, которые должны реализовываться в строжайших условиях индивидуализации.

Перечень мер, необходимых для решения проблемы конкретно взятого ученика ложится в область ответственности педагога и зависит не только от особенностей ребенка, но и от возможности самого учителя. Эффективность их реализации будет зависеть от четкости понимания поставленной цели со стороны педагогического состава, являются ли меры профилактическими, или же это простая реакция на непредвиденный инцидент.

Диагностическое и коррекционное исследование со школьниками с синдромом гиперактивности проходило в несколько основных стадий:

1. Теоретическая стадия. На этой стадии был рассмотрен обзор научной литературы по педагогике по данной тематике работы, уточнены основные цели и задачи исследования, определена гипотеза данного исследования. На данной стадии была подобрана специальная методика, направленная на выборку и исследование базы эмпирического исследования.

2. Исследовательская стадия. На данной стадии была подобрана специальная программа, направленная на исследование и коррекцию гиперактивности школьников начальных классов. Здесь же была апробирована программа в рамках исследования. Программа состояла из первичной диагностики по выявлению школьников с гиперактивностью, коррекционной работы, направленной на преодоление гиперактивности, повторной диагностики по выявлению эффективности апробированной программы по преодолению гиперактивного поведения.

3. Аналитическая стадия. На данной стадии были обработаны все полученные результаты апробации программы по диагностике и коррекции детей с синдромом гиперактивного поведения.

4. Контролирующая стадия – проведение оценки эффективности предложенной программы диагностики и коррекции гиперактивности младших школьников; анкетирование родителей и педагогов для выявления уровня синдрома гиперактивности у детей младшего школьного возраста.

В связи с тем, что клинические проявления синдрома очень разнообразны, при его диагностике использовали стандартные диагностические критерии, разработанные Американской психиатрической ассоциацией и опубликованные в четвёртом издании «Диагностического и статистического руководства по психическим заболеваниям (DSM-IV)» в 1994 г. Согласно этому руководству диагностика синдрома проводится по двум измерениям: нарушение внимания и гиперактивность/импульсивность.

Диагностические критерии СДВГ по DSM-IV

1. Измерение нарушения внимания:

- ребёнок не может сосредоточиться, делает много ошибок из-за невнимательности;
- ему трудно поддерживать внимание при выполнении заданий или во время игр;
- легко отвлекается на посторонние стимулы;
- не может до конца закончить поставленную задачу;
- слушает, но кажется, что не слышит;
- избегает выполнения задач, требующих постоянного внимания;
- плохо организован;
- часто теряет личные вещи, необходимые в школе и дома (карандаши, книги, рабочие инструменты);
- забывчив.

2. Измерение гиперактивности:

- ребёнок суетлив;

- не способен усидеть на одном месте;
- много, но нецеленаправленно двигается (бегает, крутится на своём месте);
- не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге;
- всегда нацелен на движение;
- болтлив;
- часто начинает отвечать, не подумав и даже не дослушав вопрос;
- с трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях;
- в разговоре часто прерывает, мешает окружающим.

Для определения диагноза необходимо присутствие 6 из 9 критериев в каждом измерении. При наличии повышенной невнимательности (присутствия шести и более признаков из I измерения) и при частичном соответствии критериям гиперактивности используется диагностическая формулировка «синдром дефицита внимания с преобладанием нарушений внимания». При наличии повышенной активности (т.е. шести и более признаков из II измерения) и при частичном соответствии критериям нарушений внимания используется диагностическая формулировка «синдром дефицита внимания с преобладанием гиперактивности». В случае полного соответствия клинической картины одновременно всем перечисленным в таблице критериям ставится диагноз «сочетанная форма СДВГ».

При диагностике необходимо также обратить внимание на то, что симптомы расстройства должны:

- появляться до 8 лет;
- наблюдаться не менее 6 месяцев в двух сферах деятельности ребёнка (в школе и дома);
- не должны проявляться на фоне общего расстройства развития и других каких-либо нервно-психических расстройств;
- должны вызывать значительный психологический дискомфорт и дезадаптацию.

Анкетирование родителей младших школьников. На основе вышеперечисленных критериев Брызгуновым И.П. и Касатиковой Е.В. были составлены анкеты для родителей и педагогов.

Анкетирование родителей детей для выявления симптомов гиперактивного поведения у ребёнка выполняется следующим образом: родителям предлагается анкета в виде таблицы. Она содержит перечень вопросов, которые могут наблюдаться при гиперактивном поведении. Принимается только ответ «Да» (1 балл) или «Нет» (0 баллов). Анализ результатов ответов респондентов показал, что у 5 учащихся были выявлены признаки СДВГ (табл. 1).

Таблица 1. Результаты тестирования родителей (выявление признаков гиперактивного поведения у ребенка)

№ п/п	Ф.И.О.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Баллы
1.	Испытуемый 1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	8
2.	Испытуемый 2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3
3.	Испытуемый 3	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	9
4.	Испытуемый 4	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	10
5.	Испытуемый 5	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	5
6.	Испытуемый 6	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4
7.	Испытуемый 7	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	5
8.	Испытуемый 8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
9.	Испытуемый 9	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	3
10.	Испытуемый 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	11
11.	Испытуемый 11	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	6
12.	Испытуемый 12	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	5
13.	Испытуемый 13	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	7
14.	Испытуемый 14	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4
15.	Испытуемый 15	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	7

Анкетирование педагогов младших школьников. Анкетирование педагогов выполняется следующим образом. Педагогам также предлагается анкета с перечнем вопросов. При наличии симптома педагог отмечает степень выраженности его в баллах:

0 – отсутствие признака, 1 – присутствие в незначительной степени, 2 – присутствие в умеренной степени, 3 – присутствие в выраженной степени.

Обработка результатов: если результат 11 и более баллов для девочек и 15 и более баллов для мальчиков, то обследуемого ребенка определяют в группу риска развития синдрома.

По результатам ответов респондентов признаки гиперактивности были выявлены у 5 учащихся (табл. 2).

Таблица 2. Результаты анкетирования педагогов (выявление гиперактивного поведения у ребенка)

№ п/п	Ф.И.О.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	баллы
1.	Испытуемый 1	0	1	1	2	1	1	0	1	0	0	7
2.	Испытуемый 2	1	0	3	1	0	1	0	1	1	0	8
3.	Испытуемый 3	3	1	1	1	3	3	1	2	1	1	7
4.	Испытуемый 4	3	1	1	2	3	3	1	2	1	1	8
5.	Испытуемый 5	2	2	0	2	1	1	0	1	0	0	9
6.	Испытуемый 6	2	2	0	1	1	1	1	2	0	0	0
7.	Испытуемый 7	2	1	0	2	2	0	1	1	0	0	9
8.	Испытуемый 8	1	1	0	0	1	1	1	0	3	0	8
9.	Испытуемый 9	1	1	0	2	0	1	0	2	3	0	10
10.	Испытуемый 10	3	3	1	1	3	1	1	3	0	0	6
11.	Испытуемый 11	1	1	0	2	1	1	1	1	2	0	0
12.	Испытуемый 12	2	2	0	1	2	1	1	1	1	0	1
13.	Испытуемый 13	1	2	0	1	1	1	1	0	0	0	7
14.	Испытуемый 14	2	2	0	0	2	1	1	0	1	0	9
15.	Испытуемый 15	2	3	1	0	1	0	0	0	1	2	0

По результатам анализа данных анкетирования родителей и педагогов, признаки СДВГ были выявлены у 5 учащихся. Они были занесены в группу риска.

Согласно полученным результатам для учащихся группы риска была разработана коррекционная программа, направленная на снижение гиперактивности. С родителями и педагогами были проведены консультации и даны рекомендации по реализации данной программы, а также по взаимодействию с гиперактивными младшими школьниками.

Все предложенные действия были направлены на развитие концентрации, произвольности внимания, а также снижение эмоционального и физического состояния школьников.

Таким образом, в заключении мы можем сказать, что проведенное исследование с родителями и педагогами учащихся 3 класса путем заполнения анкет показало повышенный уровень гиперактивности у детей. Для ее снижения была разработана и предложена родителям коррекционная программа, направленная на снижение гиперактивности младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заваденко Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н. Н. Заваденко. - М.: Изд-во Школа-Пресс, 2001. - 122 с.
2. Кучма В. Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза / В. Р. Кучма, И. П. Брызгунов. - М.: Олег и Павел, 1994. - 98 с.
3. Лютова Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. - СПб: Изд-во Речь, 2001. - 189 с.
4. Моница Г. Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь:

- монография / Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко. - СПб.: Речь, 2007. - 186 с.
5. Шевченко М. Ю. Игровая психокоррекция при работе с детьми с СДВГ / Школа здоровья / М. Ю. Шевченко. - 2002. - № 4. - С. 33-38.
 6. Якиманская И. С. Психологический анализ ситуации индивидуального консультирования в работе со школьными учителями / И. С. Якиманская // Вестник ОГПИ. - Оренбург: Изд-во ОГПИ, 2000. - № 2. - С. 65-69.

REFERENCES

1. Zavadenko N. N. Kak ponyat' rebenka: deti s giperaktivnost'yu i defecitom vnimaniya / N. N. Zavadenko. M.: Izd-vo Shkola-Press, 2001. 122 s.
2. Kuchma V. R. Sindrom deficita vnimaniya s giperaktivnost'yu u detej: voprosy epidemiologii, etiologii, diagnostiki, lecheniya, profilaktiki i prognoza / V. R. Kuchma, I. P. Bryazgunov. M.: Oleg i Pavel, 1994. 98 s.
3. Lyutova E. K. Trening effektivnogo vzaimodejstviya s det'mi / E. K. Lyutova, G. B. Monina. SPb: Izd-vo Rech', 2001. 189 s.
4. Monina G. B. Giperaktivnye deti: psihologo-pedagogicheskaya pomoshch': monografiya / G. B. Monina, E. K. Lyutova-Roberts, L. S. Chutko. SPb.: Rech', 2007. 186 s.
5. Shevchenko M. Yu. Igrovaya psihokorrekcija pri rabote s det'mi s SDVG / Shkola zdorov'ya / M. Yu. Shevchenko. 2002. № 4. S. 33-38.
6. Yakimanskaya I. S. Psihologicheskij analiz situacii individual'nogo konsul'tirovaniya v rabote so shkol'nymi uchitelyami / I. S. Yakimanskaya Vestnik OGPI. Orenburg: Izd-vo OGPI, 2000. № 2. S. 65-69.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Сельмурзаева Марижа Рамзановна – старший преподаватель кафедры педагогики и дошкольной психологии Чеченского государственного педагогического университета.
e-mail: selmurzaeva8696@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHOR

Selmurzaeva Marizha Ramzanovna – Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology of the Chechen State Pedagogical University.
e-mail: selmurzaeva8696@mail.ru

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Сельмурзаева М. Р. Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и подходы к его коррекции / М. Р. Сельмурзаева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 106-113. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-106

FOR CITATION

Selmurzaeva M. R. The problem of attention deficiency with hyperactivity and approaches to its correction / M. R. Selmurzaeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 106-113. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-106

ЭКОНОМИКА

УДК 338

DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-114

ОСОБЕННОСТИ АНАЛИЗА ФИНАНСОВО-ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ ОРГАНИЗАЦИЕЙ: ЕГО РОЛЬ И МЕТОДЫ

Джабраилова Л. Х.¹, Хадужева Я. А.²

¹Чеченский государственный педагогический университет,

²Чеченский государственный университет
им. А. А. Кадырова

FEATURES OF THE ANALYSIS OF FINANCIAL AND ECONOMIC ACTIVITIES IN THE MANAGEMENT OF THE ORGANIZATION: ITS ROLE AND METHODS

Dzhabrailova L. Kh.¹, Khadueva Ya. A.²

¹Chechen State Pedagogical University,

²Kadyrov Chechen State University

Аннотация. В данной статье говорится об особенностях, роли и методах анализа финансово-хозяйственной деятельности организации, о важнейших условиях успешного управления организацией, которая является оценкой использования бюджетных и внебюджетных средств. Анализ финансово-хозяйственной деятельности (далее - ФХД) – важнейшее составляющее нормальной деятельности организации, позволяющее оценить обеспеченность организации финансовыми ресурсами, целесообразность их использования, выявить недостатки в развитии и резервы улучшения. Таким образом, анализ ФХД позволяет оценить устойчивость всей деятельности организации. Авторы отмечают, что комплексный анализ ФХД как основной инструмент оценки эффективности функционирования организации лежит в основе принятия рациональных решений по финансам. Также результаты анализа ФХД позволят организации получить полную и объективную картину деятельности по таким направлениям, как инвестиционное, финансовое, производственное. На основе полученных данных можно определить изменения в структуре активов и пассивов и понять, какие области нуждаются в корректировке. На основе полученной оценки основных параметров деятельности организации в дальнейшем руководством принимаются меры по ее оздоровлению.

Ключевые слова: управление организацией, финансово-хозяйственная деятельность, эффективность деятельности организации, роль ФХД, виды финансового анализа, методы, экспресс-анализ, углубленный анализ.

Abstract. This article talks about the features, role and methods of analyzing the financial and economic activities of the organization, the most important conditions for the successful management of the organization, which is an assessment of the use of budgetary and extrabudgetary funds. The analysis of financial and economic activity (FEA) is the most important component of the organization's normal activities, which makes it possible to assess the provision of the organization with financial resources, the feasibility of their use, to identify shortcomings in development and reserves for improvement. Thus, the analysis of FCD makes it possible to assess the sustainability of all activities of the organization. The authors note that a comprehensive analysis of FCD as the main tool for assessing the effectiveness of the functioning of the organization underlies the adoption of rational financial decisions. Also, the results of the FCD analysis will allow the organization to get a complete and objective picture of activities in such areas as

investment, financial, and production. Based on the data obtained, it is possible to determine changes in the structure of assets and liabilities and understand which areas need to be adjusted. Based on the assessment of the main parameters of the organization's activities, further management takes measures to improve it.

Keywords: organization management, financial and economic activity, efficiency of the organization, the role of FHD, types of financial analysis, methods, express analysis, in-depth analysis.

Совершенствование ФХД организации направлено на поиск путей развития организации посредством финансовой оптимизации. Это предполагает регулярный мониторинг финансовых потоков. В этой связи требуется постоянное исследование движения денежных средств и изучение причин образования проблемных точек.

Финансовый анализ представляет собой важнейший элемент управления эффективностью деятельности организации. В современных условиях финансовый анализ представляет значительный интерес [13].

Финансовый анализ призван оценить текущее финансовое состояние организации, уровень надежности и стабильности ее развития и потенциальные возможности в будущем. По итогам финансового анализа принимаются управленческие решения по улучшению направлений деятельности организации [3].

Основными видами финансового анализа являются: факторный анализ, сравнительный анализ и расчет финансовых коэффициентов. Рассмотрим их на рис. 1.

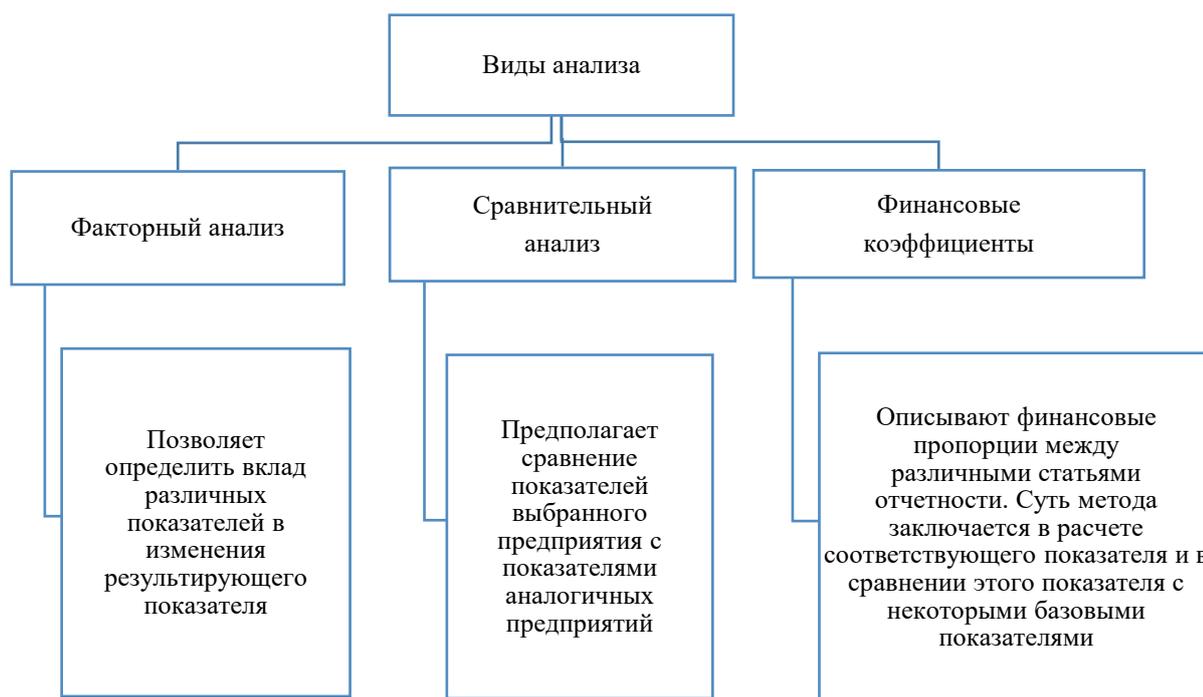


Рисунок 1. Виды финансового анализа [14]

В результате анализа ФХД могут быть обнаружены факторы финансово-экономического состояния, нереагирование на которых может иметь разрушительные последствия, вплоть до банкротства. По итогам анализа:

1. Во-первых, выявляются факторы ухудшения финансового состояния организации.
2. Во-вторых, разрабатываются пути устранения влияния выявленных негативных факторов и улучшения ФХД.

На основе анализа ФХД формируются выводы и предложения, касающиеся

деятельности организации, разрабатываются стратегические решения по совершенствованию направлений развития.

Анализом охватываются три блока деятельности хозяйствующего субъекта:

- 1) финансовые результаты деятельности организации;
- 2) финансовое состояние организации;
- 3) рентабельность деятельности организации.

Цель финансового анализа – устранение выявленных недостатков, поиск резервов роста и устойчивое развитие хозяйствующего субъекта [16]. Финансовый анализ должен быть объективным и ориентирован на повышение эффективности деятельности организации.

Важным при анализе ФХД является изучение хозяйственных операций и оценка показателей, отражающих движение финансовых, трудовых, материальных ресурсов.

Анализ ФХД определяется как комплексная процедура, направленная на оценку эффективности деятельности организации. В некоторых случаях изучение показателей финансовой деятельности осуществляется по специальной упрощенной программе, когда анализу подвергаются только отдельные участки деятельности хозяйствующего субъекта (например, целенаправленность использования финансовых ресурсов) [12].

Финансовый анализ с практической точки зрения предполагает анализ капитала и операционной деятельности, регулярно проводимый в целях поддержания стабильности, прибыльности и платежеспособности функционирования организации.

Основными задачами финансового анализа являются:

- 1) определение финансовой устойчивости, ликвидности, рентабельности организации;
- 2) оценка капитала организации;
- 3) оценка финансового положения на рынке;
- 4) оценка конкурентоспособности организации;
- 5) оценка степени выполнения финансовых планов;
- 6) оценка выявленных недостатков финансовой стабильности [10].

Финансовый анализ, основанный исключительно на данных бухгалтерской отчетности, может быть искажен, поскольку не учитывает данные оперативного учета. Текущие данные деятельности организации обеспечиваются управленческим учетом [9] на основе внутреннего аналитического анализа. Финансовый анализ служит детализацией основных показателей, отражающих финансовое состояние организации в разрезе текущих изменений.

Финансовый анализ по данным управленческого учета имеет преимущество, так как предполагает изучение аналитической информации с уточнением сегментов (например, на временной период) [4]. Такой анализ проявляется в изучении состояния кредиторской и дебиторской задолженности, расчетов с контрагентами, движения денежных средств и др. По этим показателям можно оценить уровень платежеспособности хозяйствующего субъекта.

Стратегический финансовый анализ предполагает оценку рентабельности организации, финансовой устойчивости. По данным такого анализа дается оценка финансового состояния организации и вырабатывается стратегия хозяйственного поведения [17].

Роль анализа ФХД в управлении организацией заключается в том, что его результаты позволяют устанавливать стабильный или случайный характер отклонения в развитии организации, вскрывать недостатки в деятельности и указать пути лучшей организации управления [7].

Таким образом, анализ ФХД – это ведущий метод управления организацией. Практическая значимость анализа ФХД состоит в том, что он позволяет детально изучить показатели деятельности организации, дающие объективную и достоверную оценку ее финансового состояния, и разработать на этой основе соответствующие управленческие решения.

Методы анализа финансово-хозяйственной деятельности организации. Анализ ФХД начинается с изучения показателей финансово-экономической деятельности организации. Анализ опирается на информацию, содержащуюся в первичной бухгалтерской документации

и бухгалтерской отчетности.

Финансовый анализ подвергает критической оценке все изучаемые показатели в динамике, чтобы описать качественные и количественные изменения за периоды. В некоторых случаях требуется изучение прогнозных показателей с целью оценки степени их выполнения. Это позволит сделать выводы о перспективах развития.

Специфическими особенностями, характеризующими анализ ФХД как теоретический и практический метод познания, являются (рис. 2):

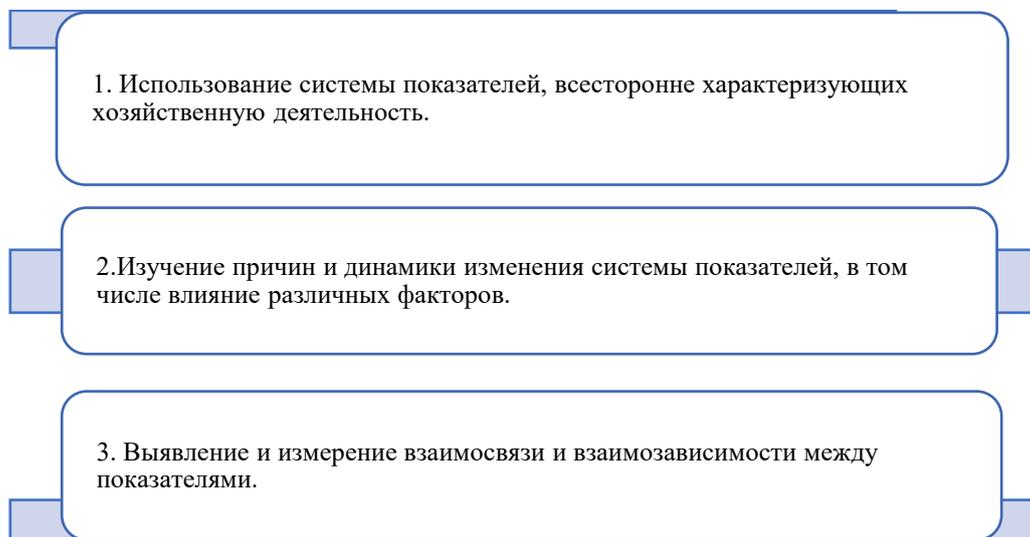


Рисунок 2. Особенности анализа ФХД

Таким образом, анализ ФХД позволяет достоверно описать текущее состояние организации и выявить текущие проблемы в управлении организацией.

Финансовый анализ подвергает изучению финансовое положение организации в целостности. Кроме того, отдельно оцениваются изменения финансового состояния, их логические связи (например, анализ доходности проектов, анализ активов, анализ износа имущества, анализ расчетов с контрагентами и др.) [6, с. 74]. Анализ опирается на расчленение рассматриваемой проблемы (объекта) на составные части (подсистемы, ситуации).

Целью комплексного анализа ФХД является раскрытие целостности организации как сложного объекта, изучение механизмов его функционирования, выявление и рассмотрение внутренних и внешних связей, влияющих на работу элементов объекта.

Исследование сложного объекта подразумевает анализ его компонентов, когда выявляются свойства целого объекта. Компоненты объекта находятся в связи, поэтому система обладает свойством самоорганизации.

Анализ ФХД в теории управления концентрирует свое внимание на целостности организации и подразумевает взаимосвязь множества структурных компонентов, которые состоят в одной цепи ради работы целого. Любая организация есть система. Функционирование системы направлено на достижение конечного результата деятельности организации. Каждый объект (организация) и его компоненты обладают определенными свойствами, характеризующими параметры объекта.

Анализ ФХД завершается разработкой общих выводов как по итогам комплексного исследования, так и частными заключениями по отдельным объектам изучения, что значительно углубляет характеристику финансового положения организации [19, с. 32].

В соответствии с целями анализа выделяют экспресс-анализ и углубленный анализ.

В результате проведения экспресс-анализа получают оперативные данные о положении дел в организации. При углубленном анализе оценивается общее текущее финансовое состояние организации, а также работа по отдельным направлениям (например, анализ

изменений на определенную дату).

По способам осуществления анализа различают традиционный анализ и математический анализ.

При традиционных методах анализа используются методы традиционного экономического исследования: метод сравнения, метод средних величин, индексный метод, балансовый метод, метод группировки и др.

Метод сравнений в анализе используется, когда требуется определить общие или отличительные свойства между чертами изучаемого объекта, процесса (сравнение с прошлыми результатами, сравнение с прогнозным значением и др.) [1, с. 13]. Чаще всего метод сравнения позволяет дать ответ на вопросы в контексте «выросло или упало», «положительно или отрицательно» и т.д. [8, с. 43].

При обработке информации методом средних величин дается обобщённая характеристика совокупности признаков. Например, определение средней заработной платы по организации характеризует состояние в области труда работников (производительность труда, норма труда и пр.).

Факторный анализ ФХД применяется при изучении взаимосвязей в явлениях и процессах. Этот метод является наиболее часто применяемым, поскольку деятельность организации характеризуется взаимозависимыми процессами и явлениями. Факторный анализ применяется, например, при анализе производительности труда и уровня заработной платы работников [11]. Данный метод решения задач предполагает мыслительный охват всех процессов и явлений как единого целого в условиях динамичных изменений внешней среды.

Методы математического анализа применяются для детального исследования изменений и прогнозирования поведения процессов и явлений на перспективу. К ним относятся: регрессивный анализ, метод анализа иерархий, экспертное оценивание, метод главных компонентов, экстраполяция, математическое программирование и др.

Графический анализ представляет исследуемый процесс в наглядной форме (в виде диаграммы, гистограммы, графика, рисунка и т.д.). Это позволяет легко обнаружить изменения явления и провести их анализ. Например, рост или снижение численности персонала, изменения прибыли, рентабельности, тарифов и т.д. [2, с. 312].

Таким образом, современная методология экономического анализа ФХД характеризуется большим количеством методов изучения, описания и обработки данных. Они используются при анализе баланса, финансовой устойчивости, платеже- и кредитоспособности, прибыльности и рентабельности, использования имущества и людских ресурсов и т.д. С помощью методов анализа рассчитывают коэффициенты (коэффициент рентабельности, оборачиваемости капитала, текучести кадров и т.д.) [5]. Способы анализа позволяют оценить внешние и внутренние факторы влияния и условия деятельности организации [15].

В заключении отметим, что сегодня для сохранения устойчивого развития и стабильности организации невозможно обойтись без прогнозных исследований. Например, проведение прогнозов окупаемости капиталовложений, внедрения технологии, инвестиционные прогнозы и т.д. Поэтому современные методы анализа ФХД являются мощным инструментом качественного и количественного исследования деятельности хозяйствующего субъекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ финансово-хозяйственной деятельности предприятия: лабораторный практикум / Электрон. текстовые данные. - Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2012. - 85 с.
2. Банк В. Р. Финансовый анализ: учеб. пособие / В.Р. Банк, С. В. Банк. - Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2011. - 344 с.
3. Бобошко Н. М. Финансово-экономический анализ: Учебное пособие / Н. М. Бобошко и др. - М.: ЮНИТИ, 2016. - 383 с.

4. Богатырева О. Н. Комплексный анализ хозяйственной деятельности предприятия: учебное пособие / О. Н. Богатырева, Т. В. Шмулевич. - СПб., 2016. - 73 с.
5. Васильева Л. С. Анализ хозяйственной деятельности: учебник / Л. С. Васильева. - М.: КНОРУС, 2016. - 606 с.
6. Глазов М. М. Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности предприятия: учебное пособие / М. М. Глазов. - Санкт-Петербург: Российский государственный гидрометеорологический университет, 2014. - 170 с.
7. Грищенко О. В. Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности предприятия: учебное пособие. - Таганрог: ТРТУ, 2006. - 112 с.
8. Долматова О. В. Анализ хозяйственной деятельности по отраслям: учебное пособие / О.В. Долматова, Е.Н. Сысоева. Электрон. текстовые данные. - Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2014. - 149 с.
9. Дроздов С. В. Совершенствование финансово-хозяйственной деятельности предприятия (организации): выпускная квалификационная работа бакалавра: 38.03.02 / С. В. Дроздов. - Абакан: СФУ; ХТИ – филиал СФУ, 2017.
10. Ковалев В. В. Финансовый учет и анализ: концептуальные основы: учебное пособие. - М.: Финансы и статистика, 2009. - 263 с.
11. Комплексный анализ хозяйственной деятельности предприятия: учебное пособие / Под ред. В. И. Бариленко. - М.: Форум, 2018. - 416 с.
12. Любушин Н. П. Экономический анализ: учеб. пособие / Н. П. Любушин. - М.: ЮНИТИ, 2016. - 575 с.
13. Мельник М. В. Теория экономического анализа: учебник для вузов / М. В. Мельник, В. Л. Поздеев. - Москва: Издательство Юрайт, 2020. - 261 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-09983-6. Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/450143>. (дата обращения 13.04.2022). Режим доступа: по подписке.
14. Никифорова Е. В. Экономический потенциал как совокупность ресурсов финансово-хозяйственной деятельности / Е. В. Никифорова, О.В. Шнайдер // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. - № 1. - С. 20–22.
15. Новикова Е. А. Содержание комплексного экономического анализа фактов хозяйственной деятельности организации и последовательность его проведения / Е. А. Новикова // Университетская наука. 2019. - № 1 (7). - С. 106–109.
16. Савицкая Г. В. Комплексный анализ хозяйственной деятельности предприятия: учебник / Г.В. Савицкая. - М.: Инфра-М, 2018. - 352 с.
17. Толпегина О. А. Комплексный экономический анализ хозяйственной деятельности в 2 ч. Часть 1: учебник и практикум для вузов / О. А. Толпегина, Н. А. Толпегина. 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Издательство Юрайт, 2020. - 364 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-05185-8. Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/451595>. (дата обращения 13.04.2021). Режим доступа: по подписке.
18. Торхова А. Н. Анализ финансово-хозяйственной деятельности предприятия: учебное пособие / А.Н. Торхова. Изд. 3-е, стер. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017. - 104 с. : табл. Библиогр. в кн. ISBN 978-5-4475-9257-8. Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=473319> (дата обращения 19.03.2021). Режим доступа: по подписке.
19. Турищева Т. Б. Внутренний контроль и аудит. Теория и практика применения в финансово-хозяйственной деятельности организации: монография / Турищева Т.Б. Электрон. текстовые данные. - Москва: ИД «Экономическая газета», ИТКОР, 2012. - 134 с.

REFERENCES

1. Analiz finansovo-hozyajstvennoj deyatel'nosti predpriyatiya: laboratornyj praktikum / Elektron. tekstovye dannye. Komsomol'sk-na-Amure: Amurskij gumanitarno-pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2012. 85 c.
2. Bank V. R. Finansovyj analiz: ucheb. posobie / V.R. Bank, S. V. Bank. Moskva: TK Velbi, Izd-vo Prospekt, 2011. 344 s.
3. Boboshko N. M. Finansovo-ekonomicheskij analiz: Uchebnoe posobie / N.M. Boboshko i dr. M.: YUNITI, 2016. 383 c.
4. Bogatyreva O. N. Kompleksnyj analiz hozyajstvennoj deyatel'nosti predpriyatiya: uchebnoe posobie / O.N. Bogatyreva, T.V. Shmulevich. SPb., 2016. 73 s. ISBN 978-5-91646-106-0
5. Vasil'eva L. S. Analiz hozyajstvennoj deyatel'nosti: uchebnyj / L. S. Vasil'eva. M.: KNORUS, 2016. 606 s.
6. Glazov M. M. Analiz i diagnostika finansovo-hozyajstvennoj deyatel'nosti predpriyatiya: uchebnoe posobie / M.M. Glazov. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj gidrometeorologicheskij universitet, 2014. 170 c.
7. Grishchenko O. V. Analiz i diagnostika finansovo-hozyajstvennoj deyatel'nosti predpriyatiya: uchebnoe posobie. Taganrog: TRTU, 2006. 112 s.
8. Dolmatova O. V. Analiz hozyajstvennoj deyatel'nosti po otraslyam: uchebnoe posobie / O.V. Dolmatova, E.N. Sysoeva. Elektron. tekstovye dannye. Saratov: Aj Pi Er Media, 2014. 149 c.
9. Drozdov S. V. Sovershenstvovanie finansovo-hozyajstvennoj deyatel'nosti predpriyatiya (organizacii): vypusknaya kvalifikacionnaya rabota bakalavra: 38.03.02 / S. V. Drozdov. Abakan: SFU; HTI – filial SFU, 2017.
10. Kovalev V. V. Finansovyj uchet i analiz: konceptual'nye osnovy: uchebnoe posobie M.: Finansy i statistika, 2009. 263 s.
11. Kompleksnyj analiz hozyajstvennoj deyatel'nosti predpriyatiya: uchebnoe posobie / Pod red. V.I. Barilenko. M.: Forum, 2018. 416 c.
12. Lyubushin N. P. Ekonomicheskij analiz: ucheb. posobie / N.P. Lyubushin. M.: YUNITI, 2016. 575 c.
13. Mel'nik M. V. Teoriya ekonomicheskogo analiza: uchebnyj dlya vuzov / M. V. Mel'nik, V. L. Pozdeev. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020. 261 s. (Vysshee obrazovanie). ISBN 978-5-534-09983-6. Tekst: elektronnyj // EBS Yurajt [sajt]. URL: <https://urait.ru/bcode/450143>. (data obrashcheniya 13.04.2021). Rezhim dostupa: po podpiske.
14. Nikiforova E. V. Ekonomicheskij potencial kak sovokupnost' resursov finansovo-hozyajstvennoj deyatel'nosti / E.V. Nikiforova, O.V. Shnajder // Azimut nauchnyh issledovanij: ekonomika i upravlenie. 2013. № 1. S. 20–22.
15. Novikova E. A. Soderzhanie kompleksnogo ekonomicheskogo analiza faktov hozyajstvennoj deyatel'nosti organizacii i posledovatel'nost' ego provedeniya / E. A. Novikova // Universitetskaya nauka. 2019. № 1 (7). S. 106–109.
16. Savickaya G. V. Kompleksnyj analiz hozyajstvennoj deyatel'nosti predpriyatiya: uchebnyj / G.V. Savickaya. M.: Infra-M, 2018. 352 s.
17. Tolpegina O. A. Kompleksnyj ekonomicheskij analiz hozyajstvennoj deyatel'nosti v 2 ch. Chast' 1: uchebnyj i praktikum dlya vuzov / O. A. Tolpegina, N. A. Tolpegina. 3-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020. 364 s. (Vysshee obrazovanie). ISBN 978-5-534-05185-8. Tekst: elektronnyj // EBS Yurajt [sajt]. URL: <https://urait.ru/bcode/451595>. (data obrashcheniya 13.04.2021). Rezhim dostupa: po podpiske.
18. Torhova A. N. Analiz finansovo-hozyajstvennoj deyatel'nosti predpriyatiya: uchebnoe posobie / A.N. Torhova. Izd. 3-e, ster. Moskva; Berlin: Direkt-Media, 2017. 104 s.: tabl. Bibliogr. v kn. ISBN 978-5-4475-9257-8. Tekst: elektronnyj // EBS Yurajt [sajt]. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=473319> (data obrashcheniya 19.03.2021). Rezhim dostupa: po podpiske.
19. Turishcheva T. B. Vnutrennij kontrol' i audit. Teoriya i praktika primeneniya v finansovo-hozyajstvennoj deyatel'nosti organizacii: monografiya / Turishcheva T.B.

Elektron. tekstovye dannye. Moskva: ID «Ekonomicheskaya gazeta», ITKOR, 2012.
134 с.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Джабраилова Лаура Хамзатовна – кандидат экономических наук Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: laura-grozny@mail.ru

Хадужева Яха Ахмудовна – старший преподаватель кафедры микробиологии и биологии Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Dzhabrailova Laura Khamzatovna – Candidate of Economic Sciences of the Chechen State Pedagogical University.

e-mail: laura-grozny@mail.ru

Khadueva Yakha Akhmudovna – Senior Lecturer of the Department of Microbiology and Biology of the Chechen State University named after A. A. Kadyrova.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Джабраилова Л. Х. Особенности анализа финансово-хозяйственной деятельности в управлении организацией: его роль и методы / Л. Х. Джабраилова, Я. А. Хадужева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 2 (38). С. 114-121. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-114

FOR CITATION

Dzhabrailova L. Kh. Features of the analysis of financial and economic activities in the management of the organization: its role and methods / L. Kh. Dzhabrailova, Ya. A. Khadueva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2022. No. 2 (38). P. 114-121. DOI: 10.54351/25876074-2022-2-38-114.