

# ИЗВЕСТИЯ

## ЧЕЧЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

---

Серия 1. Гуманитарные и общественные науки  
№3 (43), 2023

**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 Почта России ПС377

Адрес редакции/издателя 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, 2023 г.

Подписано к печати: 22.12.2023 г. Дата выхода в свет: 19.01.2024 г.  
Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Печать ризографная. Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс».  
Усл.п.л. 8,8. Тираж 300 экз.  
Свободная цена.

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

© ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», 2023

# BULLETIN

OF CHECHEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

---

Series 1. Humane and Social Sciences

№3 (43), 2023

**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 IIC377

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, 2023

Signed to print: 18.01.2024. Publication date: 20.01.2024.  
Format 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Risography Printing. Offset paper. Times Headset.  
Conv.t.p.sh. 8,8. 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](mailto: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

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

### **Редакционная коллегия**

#### Филологические науки

**АЛЬБЕКОВ Н. Н.**, доктор филологических наук,  
доцент, Чеченский государственный педагогический университет

**БУРАЛОВА Р. А.**, кандидат филологических 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

**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

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

**ЧУКУЕВА З.Н.**, доктор филологических наук,  
доцент, Чеченский государственный педагогический университет

#### Педагогические науки

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

**АСЛАХАНОВ С-А.М.**, доктор педагогических наук,  
профессор, Чеченский государственный педагогический университет

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

**МАГОМЕДОВ Р.Р.**, доктор педагогических наук,  
профессор, Ставропольский государственный педагогический институт

**НЕМЦЕВ О.Б.**, доктор педагогических наук,  
профессор, Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета

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

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

**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

**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

#### Экономические науки

**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

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

**ШОВХАЛОВ Ш.А.**, доктор экономических наук,  
доцент, Чеченский государственный педагогический университет.

## **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**

#### Philological sciences

**ALBEKOV N. N.**, Doctor of Philology, Associate Professor, Chechen State Pedagogical University

**BURALOVA R. A.**, Candidate of Philological 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

**NAVRAZOVA Kh. B.**, Doctor of Philology, Professor, Chechen State Pedagogical University

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

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

**CHUKUEVA Z.N.**, Doctor of Philology, Associate Professor, Chechen State Pedagogical University

#### Pedagogical Sciences

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

**ASLAKHANOV S.-A.M.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chechen State Pedagogical University

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

**MAGOMEDOV R.R.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Stavropol State Pedagogical Institute

**NEMTSEV O.B.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Physical Culture and Judo, Adygea State University

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

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

**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

**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

#### Economic Sciences

**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

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

**SHOVKHALOV Sh. A.**, Doctor of Economical Sciences, Associate Professor, Chechen State Pedagogical University

## СОДЕРЖАНИЕ

### ЯЗЫКОЗНАНИЕ

*Алдиева М. Ш.*

Способы номинации концепта «хитрость» в английской и чеченской лингвокультурах ..... 8

*Хакиева З. У.*

Семантические особенности ретерминологизированных англоязычных медицинских терминов ..... 18

*Хакиева З. У., Цукаева З. Л.*

Словообразовательный потенциал неологизмов в профессиональной лексике СМИ ..... 23

*Халидов А. И.*

Лексико-грамматические разряды и группы имен существительных в чеченском языке ..... 32

### ПЕДАГОГИКА

*Асуева Л. А., Джамбулатов Р. С., Салиева Х. У.*

Формирование у учащихся системы понятий о классах органических веществ на уроках химии ..... 50

*Джегистаева Л. И.*

Современная интерпретация понятия «экологическая грамотность» ..... 58

*Джегистаева Л. И., Эхаева Р. М.*

Принципы и подходы к развитию ребенка в программе экологического образования ..... 65

*Исаева М. А.*

Применение технологии проблемного обучения студентами–практикантами на уроках математики ..... 71

*Хачароева А. Х.*

Дошкольное образование как базис формирования функциональной грамотности ребенка в условиях ФГОС ДО ..... 79

### ЭКОНОМИКА

*Джабраилова Л. Х., Османова Х. Э., Яндарбаева Л. А.*

Обеспечение профессионального развития педагогических работников как условие повышения конкурентоспособности образовательной организации ..... 87

*Ильясова К. Х., Сулейманова Т. З.*

Управленческая отчетность в системах управления и планирования на предприятии: особенности формирования и содержательные параметры ..... 94

## CONTENTS

### LINGUISTICS

<b><i>Aldieva M. SH.</i></b> Ways of nominating the concept of «cunning» in english and chechen linguocultures .....	8
<b><i>Khakieva Z. U.</i></b> The semantic features of reterminologized English medical terms .....	18
<b><i>Khakieva Z. U., Cukaeva Z. R.</i></b> Word-formation potential of neologisms in the Professional lexicon of the media.....	23
<b><i>Khalidov A. I.</i></b> Lexical-grammatical categories and groups of nouns in the chechen language .....	32

### PEDAGOGICS

<b><i>Asueva L. A., Dzhambulatov R. S., Salieva H. U.</i></b> Formation of students' system of concepts about the classes of organic substances in chemistry classes.....	50
<b><i>Dzhegistaeva L. I.</i></b> <i>Modern interpretation of the concept of «environmental literacy»</i> .....	58
<b><i>Dzhegistaeva L. I., Ekhaeva R. M.</i></b> Principles and approaches to child development in the environmental education program.....	65
<b><i>Isaeva M. A.</i></b> Application of problem-based learning technology by student-practitioners in mathematics lessons .....	71
<b><i>Khacharoeva A. Kh.</i></b> Preschool education as a basis for the formation of functional literacy of the child in the conditions of the federal state educational standard for preschool education .....	79

### ECONOMICS

<b><i>Dzhabrailova L. Kh., Osmanova H. E., Yandarbaeva L. A.</i></b> Professional development of pedagogical staff as a condition for increasing the competitiveness of an educational organization .....	87
<b><i>Ilyasova K. H., Suleymanova T. Z.</i></b> Management reporting in management and planning systems at the enterprise: features of formation and content parameters.....	94

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811

DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-8

### СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ КОНЦЕПТА «ХИТРОСТЬ» В АНГЛИЙСКОЙ И ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

*Алдиева М. Ш.*

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

### WAYS OF NOMINATING THE CONCEPT OF «CUNNING» IN ENGLISH AND CHECHEN LINGUOCULTURES

*Aldieva M. SH.*

*Chechen State Pedagogical University,  
Kadyrov Chechen State University*

**Аннотация.** В данном исследовании рассмотрены способы номинации концепта «хитрость» в английской и чеченской лингвокультурах. В ходе исследования выявлено, что окружающую действительность человек описывает с помощью языковых концептов, то есть ментальных единиц, олицетворяющих все его знания об окружающей среде и жизни, следуя определенным правилам и представлениям о языковой и культурной действительности сообщества, представителем которой он является. Отмечено, что для культуры каждого народа или этноса, в свою очередь, характерны определенные элементы, которые являются неприсущими другим культурным сообществам. Выявлены определенные особенности концептов, которые состоят в том, что концепт может рассматриваться как значимое понятие, содержащее важные для определенного этноса и культуры смыслы. По этой причине язык и культура неизбежно транспонируются совместно. Можно определенно сказать, что в настоящий момент господствующая тенденция состоит в том, что наука основывается на философии антропоцентризма, следовательно, человек становится центром изучения. Проанализированы достижения когнитивной лингвистики, представляющей собой направление в языкознании, целью которой состоит в описании и изучении языка при помощи когнитивных механизмов в основании присущей человеку мыслительной деятельности. При этом понятия «значение», «смысл», «концепт» в рамках когнитивной лингвистики трактуются по-разному, с учетом конкретного лингвистического направления, а также применяемого подхода.

**Ключевые слова:** концепт, хитрость, английский язык, чеченский язык, лингвокультура.

**Abstract.** In this study, the ways of nominating the concept of "cunning" in the English and Chechen linguistic cultures are considered. The study revealed that a person describes the surrounding reality with the help of linguistic concepts, that is, mental units that embody all his knowledge about the environment and life, following certain rules and ideas about the linguistic and cultural reality of the community of which he is a representative. It is noted that the culture of each nation or ethnic group, in turn, is characterized by certain elements that are not inherent in other cultural communities. Certain features of the concepts are revealed, which consist in the fact that the concept can be considered as a significant concept containing important for a certain ethnic group and cultural meanings. For this reason, language and culture are inevitably transposed together. It can definitely be said that at the moment the prevailing trend is that science is based on the philosophy of anthropocentrism, therefore, man becomes the center of study. The achievements of cognitive linguistics, which is a direction in linguistics, the purpose of which is to describe and study language with the help of cognitive mechanisms based on human mental activity, are analyzed. At the same time, the concepts of "meaning", "meaning", "concept" in the framework of cognitive linguistics are interpreted in different ways, taking into account the specific linguistic direction, as well as the approach used.

**Keywords:** concept, cunning, English language, Chechen language, linguoculture.

На современном этапе науки получают все новые и новые импульсы для своего развития. Примечательно, что в настоящий момент господствующая тенденция состоит в том, что наука основывается на философии антропоцентризма, следовательно, человек становится центром изучения. Когнитивная лингвистика представляет собой направление в языкознании, цель которого состоит в описании и изучении языка при помощи когнитивных механизмов в основании присущей человеку мыслительной деятельности. При этом понятия «значение», «смысл», «концепт» в рамках когнитивной лингвистики трактуются по-разному, с учетом конкретного лингвистического направления, а также применяемого подхода.

В рамках изучения взаимосвязанности языка и окружающей реальности специалисты в области лингвистики отмечают, что каждый язык по-своему отражает реальность, что указывает на разницу в понимании особенностей окружающей действительности. Такие различия связаны в первую очередь в ярко выраженных различиях в процессе категоризации окружающего мира, в ходе развития языка и культуры и, следовательно, человеческого мышления [2, с. 11].

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что лингвоконцептологическое описание понятия «хитрость» отсутствует в английской и чеченской лингвокультурах. Если концепт «хитрость», «cunning» имеет место быть в исследованиях зарубежных ученых, то чеченское «хIилла» крайне малоизученное понятие.

В работе используются методы сравнительно-сопоставительного и описательного принципов с применением элементов контекстуального, логико-семантического анализа. Материалом исследования стали данные из английских и чеченских толковых, синонимических, этимологических, фразеологических словарей, произведений художественной литературы.

Проблема сочетания языка и общества неразрывно связана с вопросом о соотношении языка и мышления. В соответствии с «гипотезой лингвистической относительности», которая была предложена Э. Сепиром, окружающая реальность воспринимается человеком определенным образом именно потому, что так уже было определено в рамках конкретного языкового сообщества [16, с. 67].

Ввиду того, что язык – это один из компонентов существования человечества, детальное рассмотрение особенностей существующих языковых явлений, а также и методов выражения мировосприятия позволяет делать обоснованные выводы относительно специфики ментальности и картины мира людей, являющихся представителями разных культур.

В настоящее время в научной среде все еще не существует общего единого мнения по проблеме разницы восприятия окружающей реальности представителями разных народов и культур. Языковеды указывают на то, что в исследовательской литературе существуют две точки зрения относительно данной проблемы:

1. Номиналистская, согласно которой восприятие и выражение отношения к окружающей реальности у человека происходит без «призмы» язык;

2. Релятивистская, в рамках которой подчеркивается, что именно язык, используемый для общения, и оказывает непосредственное влияние на мышление, культуру, ценности человека.

В. И. Карасик отмечает значительную степень несоответствия и нетождественности культур между собой. По мнению исследователя, такая особенность обуславливается совокупностью сразу нескольких причин, среди которых исторические, географические, психологические особенности развития [13, с. 91].

Кроме того, в современной культурологии представлены разные точки зрения на особенности соотношения культуры и цивилизации человечества. Культура понимается как синоним цивилизации, а цивилизация представляет собой все множество достижений общества материального и духовного уровня в контексте его исторического развития, а также и объекты материальной культуры сами по себе [15, с.134].

В то же время германская философия противопоставляла данные понятия, считая, что



цивилизация представляет собой конечный этап развития культуры.

Понятия «цивилизация» и «культура» также следует различать. Он указывает на то, что цивилизация склонна скорее сближать разные народы, в то время как культура служит для их различения, что проявляет особенности каждой культуры в отдельности в их потенциальном сопоставлении.

В научной среде выработаны разные точки зрения на феномен культуры. Так, в рамках антропологической концепции культура воспринимается как охватывающая все аспекты, отличающие жизнь общества от природы, отражая все онтологические стороны человеческой жизни. В то же время, в рамках аксиологической точки зрения культура представляется как феномен, который охватывает всю полноту духовных ценностей человечества [9, с. 64].

Также следует отметить, что, как отмечал В. Гумбольдт, существует четкая взаимосвязь между мышлением и языком, на котором говорят представители определенного народа. По сути, язык представляет собой такое средство, которое помогает человеку более полно постичь окружающую реальность [10, с. 34].

В данном контексте стоит отметить и точку зрения В. В. Ощепковой. Исследователь выделяет наличие в семантических системах разных языков отдельные, не характерные для прочих элементы, содержащие этнически-специфичные данные, характерные и присущие конкретной национальной общности [17, с. 38].

Кроме того, несомненная важность учета всего многообразия и особенностей культурных ценностей в рамках изучения языковых явлений признавалась множеством именитых ученых, среди которых А. А. Потемня, Д. С. Лихачев, Ю. М. Лотман и др.

Таким образом, лингвокультурология как область языкознания занята изучением порядка взаимного проникновения и взаимовлияния языка на культуру и культуры на язык.

С точки зрения О. С. Ахмановой, значение следует воспринимать как выражение реально существующего объекта в рамках человеческого сознания, что в результате формирует конкретный языковой факт [7, с. 160]. Смысл при этом рассматривается как содержание, получаемое лексической единицей в рамках конкретного коммуникативного акта, речевой ситуации и определенного уместного контекста употребления [7, с. 434].

С точки зрения В. И. Карасика, термин «значение» представляет собой «стабильный минимум» пласта содержания, а термин «смысл» является «вариативным максимумом» пласта содержания лексических единиц и текстов [13, с. 10].

По мнению Дж. Лакоффа, значение любой лексической единицы напрямую соотносится с его фонологической формой, а также связано с особенностями человеческого сознания [14, с. 221]. С. Г. Проскурин утверждает, что значение отличается большей степенью конкретности и постоянства, в то время как смысл изменяется с учетом особенностей ситуации коммуникации, и по этой причине является более общим и размытым понятием в сравнении с «значением». Исследователь отмечает также, что лексическое значение каждой единицы представляет собой концентрированное выражение ее смысла» [18, с. 23].

Стоит отметить также, что разные языки подразумевают наличие разных отдельных значений слов, которые не соотносятся друг с другом. Следовательно, каждому слову и его аналогу в ином языке сопутствует иная совокупность психологических, языковых, когнитивных компонентов.

В тот момент, когда речь идет об изучении особенностей ментальности человека, наибольший интерес являет собой сфера понимания и человеческого сознания. По мнению А. Ф. Лосева, понимание как процесс представляет собой сложную структуру. При этом понимаемый человеком смысл слова характеризуется наличием трех компонентов.

Когнитивистика и антропология, играющие все более важную роль в современной системе научного знания, включают в себя области понимания и когниции. А. Ф. Лосев указывает на то, что процесс понимания отличается своей комплексностью, а общий смысл слова содержит в себе следующие неизменно присутствующие компоненты:

1. отвлеченный смысл как таковой,

2. смысл отдельного заместителя,

3. отождествление перечисленных элементов в рамках единого объекта [15, с. 219-221].

На основании выводов, присущих философии языка, слово характеризуется изначальным наличием смысла конкретных вещей. Следовательно, вещь понимается через призму ее соотносительности с иными феноменами окружающего мира.

А. Вежбицкая подчеркивает тот факт, что в разных культурах люди говорят по-разному, что в первую очередь обуславливается разницей в методах использования языковых и культурных кодов из-за разницы использования кодов [9, с. 67]. Также стоит отметить, что схожая трактовка языка как особого кода представлена и в работах зарубежных исследователей Т. А. Ван Дейка и Р. Лангакера.

С точки зрения В. И. Карасика, когнитивистика посвящена исследованиям в области восприятия окружающей действительности и существующих познавательных механизмов, на которых основана мыслительная деятельность людей. Отмечается, что такая деятельность основана преимущественно на концептах.

В. И. Карасик, рассуждая о феномене концепта, отмечает, что данное понятие охватывает значительно более широкую область, чем лексическое значение слова [13, с. 144].

Также в исследовательской литературе представлена точка зрения, согласно которой понятие «концепт» используется в значении, синонимичном понятию «смысл». К примеру, по мнению Е. С. Кубряковой, концепты следует рассматривать не иначе как своеобразное смешение мышления и языка. Кроме того, исследователь понимает концепт как единицу когнитивной картины мира человека [19, с. 18].

Говоря о концепте, стоит выделить и точку зрения В. И. Карасика, который отмечает, что концепты являются ментальными образованиями, которые позволяют воспроизводить в человеческой памяти значимые типичные фрагменты, присущие уже полученному опыту, как личному, так и общекультурному. Также необходимо подчеркнуть, что в рамках определения изменений в концепте, а также при изучении его происхождения следует осуществить и его этимологический характер, т.к. некоторые составные компоненты концепта могут наследоваться из предыдущих эпох [13, с. 19].

В. В. Ощепкова отмечает определенные особенности концептов, которые состоят в том, что концепт может рассматриваться как значимое понятие, содержащее важные для определенного этноса и культуры смыслы. По этой причине, как указывает исследователь, язык и культура неизбежно транспонируются совместно [17, с. 21].

Таким образом, для актуализации определенного культурного объекта или предмета важно, чтобы таковой обладал присущим только ему значением, характерным для определенной культуры и определенной языковой картины мира. Значение лексической единицы при этом может быть воспринято как своеобразная связь между лексической единицей языка и объектом из окружающей реальности. Понятия «слово» и «концепт» характеризуются ярко выраженными различиями в объеме их значения: слово – ключевая единица системы языка, а концепт функционирует на уровне сознания человека. Он, как правило, обусловлен культурными особенностями, широким историческим контекстом формирования и развития нации. Концепты возникают в сознании человека, в то время как слова функционируют в языке [21, с. 32].

Обобщенное понятие хитрости, согласно словарю Даля, – это «умственная ловкость, изворотливость, тонкость и острота соображений, умение достигать своей цели, нередко обманом», «лукавство, коварство» [11, с. 545].

Хитрость свойственна всем существам. Это механизм борьбы и выживания. Конечно, есть и позитивный потенциал в концепте «хитрость» – «ловкость», «прием», «тактика», «лазейка», «увертка», «уловка», «ухватка», «маневр».

Актуальными концептуальными признаками концепта «хитрость», как в английском языке, так и в чеченском являются: «обман», «изворотливость», «лукавство», «ловкость».

Концептуальные признаки «изобретательность в чем-либо», «искусность в чем-либо»,

«мудренность», «замысловатость», «сложность» являются пассивными концептуальными признаками.

Согласно этимологическому словарю английского языка, прилагательное «*cunning*» было образовано: возможно, от древнескандинавского «*kunnandi*» (*knowledge*), от «*kunna*» (*know*) (связанное с «*to can*»), и возможно еще от среднеанглийского «*cinne*», в абсолютном варианте «*can I*». В 14 веке от «*cinnen*» (*to know*). С первоначальным смыслом «*learned*», то есть «иметь отличные академические знания или умения без обмана» и в начале 14 века без обмана – умело лживый; а к концу среднеанглийского периода – со смыслом «обольщение» [20, с. 112]. С 14-го века означало «изучение мудрости», «способность», «умение», «искусность», «ловкий обман». Прилагательное «*capu*» (*хитрый*) в различных частях Великобритании имело следующие составные значения: «проницательный», «предусмотрительный», «умный», «тихий».

Таким образом, понятие «хитрость» можно рассматривать как номинальную ментальную единицу, которая имеет фиксированные средства вербализации и имеет три основных измерения: предметно-образное, понятийное и ценное.

Исходя из вышесказанного, можно дать следующее определение: *хитрость – это совокупность характеристик личности, с помощью которых она непрямым или обманным путем, искажая действительность, достигает своей цели.*

Этимология данного концепта в английском и чеченском языках имеет много общих черт. Значение его тесно связано с понятием мастерства. Большинство языковых единиц, которые содержат семы искусства и мастерства, в своем смысловом значении имеет сему лукавства, но с разными акцентами «искусства», «мастерства». При переводе тех или иных значений слов, фразеологизмов, необходимо учитывать степень их эквивалентности.

Также в исследовательской литературе представлена точка зрения, согласно которой понятие «концепт» используется в значении, синонимичном понятию «смысл». К примеру, концепты следует рассматривать не иначе как своеобразное смешение мышления и языка. Кроме того, исследователь понимает концепт как единицу когнитивной картины мира человека [4, с. 223].

Говоря о концепте, следует отметить, что они являются ментальными образованиями, которые позволяют воспроизводить в человеческой памяти значимые типичные фрагменты, присущие уже полученному опыту, как личному, так и общекультурному. Также необходимо подчеркнуть, что в рамках определения изменений в концепте, а также при изучении его происхождения следует осуществить и его этимологический характер, т.к. некоторые составные компоненты концепта могут наследоваться из предыдущих эпох [4, с. 224].

Исследователи отмечают определенные особенности концептов, которые состоят в том, что концепт может рассматриваться как значимое понятие, содержащее важные для определенного этноса и культуры смыслы. По этой причине, как указывает исследователь, язык и культура неизбежно транспонируются совместно.

Таким образом, для актуализации определенного культурного объекта или предмета важно, чтобы таковой обладал присущим только ему значением, характерным для определенной культуры и определенной языковой картины мира. Значение лексической единицы при этом может быть воспринято как своеобразная связь между лексической единицей языка и объектом из окружающей реальности. Нужно отметить, что значение подразумевает потенциал обобщений. Понятия «слово» и «концепт» характеризуются ярко выраженными различиями в объеме их значения: слово – ключевая единица системы языка, а концепт функционирует на уровне сознания человека. Он, как правило, обусловлен культурными особенностями, широким историческим контекстом формирования и развития нации. Концепты возникают в сознании человека, в то время как слова функционируют в языке [2, с. 76].

В английской лингвокультуре, так же, как и в чеченской, отношение к хитрецам негативное из-за ассоциации их с ворами, обманщиками.

Фразеологические единицы позволяют изучать историю культуры, традиции и литературу народа. Многие фразеологизмы тесно связаны с историческими фактами. Например, когда используется устойчивое сочетание *Hobson's choice*, которое означает «отсутствие какого-либо выбора», мы можем вспомнить историю владельца конюшни, который не разрешал выбрать понравившуюся лошадь [3].

Сделанные нами исследования относятся к более широкой антропоцентрической структуре, чье центральное предположение состоит в том, что каждая культура заинтересована в перемещении и расширении мировоззрения на лингвистическом уровне, разделяемого лингвистическим сообществом.

Концептуальная картина мира постоянно меняется, отражая результаты когнитивной и общественной деятельности человека и общества. Вследствие этого возникают соответствующие изменения и в языковой картине мира, однако в некоторых ее фрагментах хранятся реликтовые представления людей о действительности. Следовательно, языковая картина мира является незаменимым инструментом для изучения определенной культуры сквозь средства вербализации основных конститuentов концептосферы [5, с. 118].

Нельзя сообразно понимать естество людей без языкового анализа инновационной идеи «индивида», главной инновационной идеи той или иной совокупности достижений человеческих качеств.

В английских сказках часто встречаются «*cunning fox*» или «*cunning witch*» (хитрая лиса или хитрая ведьма). Сюжет в них строится по хитрому плану, включающие ловушки для невинных и добрых героев.

В группу синонимов, которые отвечают требованию «*такой, который идет к достижению цели обманым путем*», можно также добавить слова: *sly, crafty, artful, tricky, foxy, wily*. Все они переведутся, как «хитрый» или «коварный», но степень коварства будет разной.

«*Cunning*» и «*sly*» указывают на отсутствие искренности, на лицемерие и на осторожность в действиях. Они также предполагают близость намеченной цели. Эти два прилагательных также говорят о том, что хитрость не основывается на сложном плане, а на обыкновенной заурядности.

*He was not intelligent, but simply cunning. – Он не блистал умом – он был просто хитер* [3].

«*Cunning*» также предполагает расчет и двуличность.

*He is so cunning with customers. – Он хитро ведет себя с клиентами* [3].

«*Sly*» же говорит о врожденной черте – хитрости и коварства.

*She was a sly woman. – Она была коварной женщиной* [3].

«*Crafty*» и «*artful*» предполагают наличие интеллекта. Назвав человека «*crafty*» или «*artful*», вы скажете о его способности планировать сложные и важные цели. Разница в том, что «*artful*» предполагает более умное и тонкое маневрирование, до проявления находчивости.

*A crafty businessman – делец, хитрый бизнесмен;*

*his artful flattering – его откровенно хитрая лесть* [3].

«*Foxy*» и «*wily*» занимают место между парами *sky-cunning* и *crafty-artful*. Только «*foxy*» предполагает наличие жизненного опыта и, поэтому, часто относится к уже немолодым людям.

*A foxy old man – старичок с хитрецей.*

А «*wily*» описывает коварство, как свойство характера человека.

*What a wily friend you have! – I've never known he's such a rascal.*

*Что за подлый друг у тебя! – Да я сам не знал, что он такой гад* [3].

«*Tricky*» используется обычно для того, чтобы показать, что человек лживый, изворотливый и очень ненадежный.

*Fear a tricky opponent than a crafty one – Бойтесь лжеца больше, чем хитреца* [3].

В английском языке образ лукавого животного передается следующими



фразеологизмами, например: *a cunning look; cunning kittens; a cunning baby*. Например:

*A leopard cannot change its spots.* – Чёрного кобеля не отмыть добела.

*A nod's as good as a wink to a blind horse.* – Слепому коню что кивай, что подмигивай [23].

В Чеченско-русском словаре Алироева И. Ю. слово *хитрость* определяется несколькими понятиями: хилла – хитрость, лукавство; притворство. Второе слово с подобным значением – мекара. Мекарниг, мекарло – коварный, злонамерный, хитрый, хитрость [1, с. 221]. Например:

*Цкъа кхарда бисначу лазамо ягайо Луьйре,*

*Я бийца боцучу тешамо елхайо суьйре,*

*Хлора а хиллано базбина, цкъа жима бала*

*Глаьттина, кху лаьттан ша а цкъа глала ю, ала...* [22, с. 31].

В данном отрывке стихотворения автор подчеркивает, что боль, отсутствие доверия отягощены еще и хитростью. От этого даже маленькая проблема видится большой.

Под хитростью часто подразумевается ум, мудрость человека, умение справиться со сложной ситуацией. На эту тему есть ряд сказаний, народных песен (илли) на чеченском языке. Например: «Хьекьал долу воккха стаг а, кьиза эла а», «Хьекьале хлусамнана», «Майраллий, ницкьий, хьекьалий зиэр» [12].

В основном эти качества характера заимствованы у людей, например: *цхьогалан мекаралла, зуьнана хьекьал, пхьагалан стеихалла*, адамиин амалашкара схьаэцча санна ю ала мегар долуш ю.

В чеченском языке для характеристики или описания человека широко распространены сравнения, например: *хи чу тоьхна тужурка санна* (о человеке, который много о себе мнит), *лам санна* (о высоком человеке), *члеглардиг санна* (о человеке, который много разговаривает) и др. Наша речь представляет нам человека, как совокупность 3-х разновидностей – физического аспекта (организма, совокупность биологической характеристики организма, общности происхождения, состояния организма), души и его социальной сущности. Организм – это совокупность физических свойств человека, соответственно, его можно увидеть благодаря его биологическим своеобразиям. А душа – это совокупность духовных свойств человека. Именно в душе находится такое качества человека, как гуманность. Социальная сущность личности включает в себя взаимоотношения индивида в социуме. В соответствии с этими доводами можно выделить такие качества человека как:

- физиологические качество (наружность);
- духовное качество (душа, интеллект, психологическое состояние, темперамент);
- социальное качество (коммуникация, нравственность) [5, с. 236].

Чаще всего концепт «хитрость» в чеченской лингвокультуре представлен в чеченском устном народном творчестве. Например: *Хьуьнан юккъехула, мацалла глор а йоьлла, йоглуш хилла ши борз. Цаьриинна дуьхьалкхетта цкъа хиллани цхьогал.* – Среди леса злые от голода шли два волка. Они повстречали хитрую лису [12, с. 112].

*Схьабеана цкъа уьстаг1 биьна а даьлла, важа кьайла муха боккхур барате ша хилланица хлокху шина барзах аьлла, ойла йича, цхьогална дагадеана: дера буш а иза лаьнна дабуьллур, хлара ши борз декъа а ца юьтуш.* – Съев одного барашка, принесенного волками, лиса подумывала как бы хитро спрятать второго на зиму от этих двух волков, не делаясь с ними («Цхьогалан ямартло») [12, с. 135].

В любом языке кроется и духовные ценности его носителей, и их совокупность символов, верований, убеждений, ценности, нормы, образцы поведения.

Познавая мир с помощью языка, человек подразделяет его на концепты, то есть ментальные единицы, олицетворяющие все его знания об окружающей среде и жизни, следуя определенным правилам и представлениям о языковой и культурной действительности сообщества, представителем которой он является. Для культуры каждого народа или этноса, в свою очередь, характерны определенные элементы, которые является неприсущими другим

культурным сообществам. Наличие таких реалий обусловлено специфическими условиями жизни и окружением [20, с.131].

В сборнике чеченского поэта Ахматова В. «Звездный след», есть стихотворение ХIилла, в котором хитрость ассоциируется с жестоким волком, с двуличием, коварством.

*Тебна хIилла, жимма Iилла,  
Деган Iайга Iенош моз.  
Оьшу цунна коьртах тилла,  
Собаре ю лурьа борз* [6, с. 89].

Хитрость, обман, лукавство в чеченском языке передаются и с помощью соматизмов. Одно из этих выражений: *бIаьргаиш дуюьхал пардо тийса* (вводить в заблуждение) [8];

Например: *Иитта хабарш дуюьцуш, Буьзна бIаьргаиш дуюьхал пардош а туюьсуш. Дага шена кьайлах молханаиш леха велира* (С. Бадиев. Дукханнах цхьаь);

*балди тIе дума хьекха* (обманывать кого-либо в чем-либо, кормить обещаниями, разговорами и т.п.) [8] и т.д.

Например: *Нийсса кхо шо ма дели ахь сунна балди тIе дума хьоькхуш, дерриг кхочуш хир ду бохуш! Ткьа кху сводкаш тIе хьаьжча а хуур ду, шун фермиин а, кхинйолу дохнан гIишлойн хьал!* (С. Бадиев. Дукханнах цхьаь).

Тема хитрости и коварства также хорошо отображена в классических английских и чеченских романах. В них переданы культурные смыслы исследуемых концептов с учетом национальной лингвокультурной специфики.

Подытоживая обзор подходов к пониманию концепта, подчеркнем, что ни один из них не исчерпывает понятие «концепт», но они позволяют глубже познать его природу. Нужно признать, что рассмотренные теории часто выступают как перекрестные, соотношенные и комплексные, поэтому для исследования наиболее эффективным оказывается интегральный подход, позволяющий изучение концепта с учетом лингвистики, логики, психологии, культурологии, выявляя нюансы в понимании этого явления.

В английской языковой картине мира образы лисы, ящерицы, птицы, обезьяны, змеи и волка передают такое качество, как хитрость, соответственно.

В стихах чеченских поэтов концепт «хитрость»/ «хIилла», «мекара» олицетворяет собой коварство, подлость, скрытый злой умысел, желание обмануть для достижения своей цели. В некоторых сказках под хитростью подразумевается ум человека, например: «Хьекьал долу воккха стаг а, кьиза эла а», «Хьекьале хIусамнана» и др.

Приемы, которые позволяют хитрить, лукавить, скрывать, изворачиваться широко используются как человеком, так и злым духом для достижения своих целей путем обмана. Для этой цели обычно хитрый человек использует мошеннические действия, уловки иногда находчивость и смекалку.

Итак, экстралингвистические реалии, которые являются характерными для определенной этнической или национальной общности, вербализуются лексическими средствами, которые способствуют появлению в каждом языке лексем, значение которых частично или полностью отсутствуют в других языках, что свидетельствует о разногласиях между лингвистически-понятийными кодами этносов и наций.

Концептуальные признаки «изобретательность в чем-либо», «искусность в чем-либо», «мудреность», «замысловатость», «сложность» являются пассивными концептуальными признаками. Средствами репрезентации концепта «хитрость» и в английском, и в чеченском языках являются фразеологические единицы, пословицы и поговорки, лингвистические средства, в числе различные стилистические тропы.

В чеченских народных сказках концепт «хитрость» выражен через лексические единицы. В морфологическом отношении – это имена существительные, прилагательные и наречия.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алироев И. Ю. Чеченско-русский словарь. – М.: Academia, 2005. – 384с.
2. Алефиренко Н. Ф. Проблемы вербализации концепта: Теоретическое исследование / Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 2012. – 96с.
3. Английский язык в ситуациях. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://situationalenglish.blogspot.ru/> (дата обращения: 09.10.23).
4. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. – М., 1974. – 375 с.
5. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 911 с.
6. Ахматов В. Звездный след (стихи на чеченском языке). – Элиста: ЗАОр НПП «Джангар», 2010. – 329 с.
7. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
8. Байсултанов Д. Б. Чеченско-русский фразеологический словарь. – Грозный: «Книга», 1992.
9. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А. Д. Шмелева под ред. Т. В. Бульгиной. – М.: Языки русской культуры, 1999. С. 263-305.
10. Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – Москва: Прогресс, 1985. – 451 с.
11. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М.: Русский язык, 1980. – 630 с.
12. Джамбеков О. А., Джамбекова Т. Б. Чеченское устное народное творчество. Учебное пособие. Часть первая. – Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников). – 424 с.
13. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
14. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. – Изд. 2-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 256 с.
15. Лосев А. Ф. Логика символа. // Философия, мифология, культура. – М.: Из-во полит. лит-ры, 1991. С. 247-275.
16. Нелюбин Л. Л. Лингвостилистика современного английского языка / Учебное пособие. 3-е изд. перераб. и доп. – М.: МОПИ, 1990. – 110 с.
17. Ощепкова В. В. Образность в семантической системе языка (опыт сопоставительного исследования национальных вариантов английского языка). Учебное пособие по спецкурсу. Часть I. – М.: МОПИ им. Н. К. Крупской, 1989. – 53 с.
18. Проскурин С. Г. Тематическая семантическая сеть языка и культуры // Современное терминоведение в Сибири. Язык. Право. Образование. – Новосибирск, 2010. С. 14–35.
19. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта: учеб. пособие / Ю. Е. Прохоров. – 4-е изд., стереотип. – М.: Флинта, 2016. – 176 с.
20. Савицька Л. В. Концепт «хитрость» в лексической системе русского языка. Концепт «хитрость» в фольклорных текстах / Л. В. Савицька, Е. А. Скоробогатова. – Харьков: ХНПУ им. Г. С. Сковороды, 2009. – 231 с.
21. Степанов Ю. С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века // Язык и наука 20 века / Ю. С. Степанов. – М.: Изд. центр РГГУ, 1995. – 38 с.
22. Шамсудинов Б. Ш. Сан метта ерзалахь цӀа. Сьолжа-ГӀала. – Грозный: ООО фирма «Глобус», 2006. – 252 с.
23. Longman dictionary of Contemporary English. – London: Pearson, 2007. – 602 p.

## REFERENCES

1. Aliroev I. Yu. Chechen-Russian dictionary. – M.: Academia, 2005. – 384 p.
2. Alefirenko N. F. Problems of concept verbalization: Theoretical research / N. F. Alefirenko. – Volgograd: Perm, 2012. – 96 p.
3. English in situations. – [Electronic resource]. – Access mode: <http://situationalenglish.blogspot.ru/> / (date of access: 09.10.23).
4. Апресян Yu. D. Lexical semantics. – M., 1974. – 375 p.
5. Arutyunova N. D. Language and the human world / N. D. Arutyunova. – M.: Languages of Russian culture, 1999. – 911p.
6. Akhmatov V. The Star trail (poems in the Chechen language). – Elista: ZAOr NPP "Dzhangar", 2010. – 329 p.
7. Akhmanova O. S. Dictionary of linguistic terms. / O. S. Akhmanova. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1969. – 607 p.
8. Baisultanov D. B. Chechen-Russian phraseological dictionary. – Grozny: "Book", 1992.
9. Vezhbitskaya A. Semantic universals and description of languages / Translated from English by

- A. D. Shmeleva, edited by T. V. Bulygina. – M.: Languages of Russian culture, 1999. pp. 263-305.
10. Humboldt von V. Language and philosophy of culture / V. von Humboldt. – Moscow: Progress, 1985. – 451 p.
  11. Dal V. I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language / V. I. Dal. – M.: Russian language, 1980. – 630 p.
  12. Dzhambekov O. A., Dzhambekova T. B. Chechen oral folk art. Study guide. Part one. – Makhachkala: ALEPH (IP Ovchinnikov). – 424 p.
  13. Karasik V. I. Language circle: personality, concepts, discourse: monograph / V. I. Karasik. – Volgograd: Permna, 2002. – 477 p.
  14. Lakoff J., Johnson M. Metaphors that we live by: trans. from English – Ed. 2-E. – M.: LKI Publishing House, 2008. – 256 p.
  15. Losev A. F. Logic of the symbol. // Philosophy, mythology, culture. – M.: From-in polit. lit-ry, 1991. pp. 247-275.
  16. Nelyubin L. L. Linguistics of the modern English language /Textbook. 3rd ed. reprint. and additional – M.: MOPI, 1990. – 110 p.
  17. Oshchepkova V. V. Imagery in the semantic system of the language (experience of comparative research of national variants of the English language). A textbook on a special course. Part I. – Moscow: MOPI named after N. K. Krupskaya, 1989. – 53 p.
  18. Proskurin S. G. Thematic semantic network of language and culture // Modern terminology in Siberia. Language. Right. Education. – Novosibirsk, 2010. pp. 14-35.
  19. Prokhorov Yu. E. In search of a concept: studies. manual / Yu. E. Prokhorov. 4th ed., stereotype. – M.: Flint, 2016. – 176 p.
  20. Savitska L. V. The concept of "cunning" in the lexical system of the Russian language. The concept of "cunning" in folklore texts / L. V. Savitska, E. A. Skorobogatova. – Kharkiv: KHNPU named after G. S. Skovoroda, 2009. – 231 p.
  21. Stepanov A. S. Changeable "Image of Language" in the science of the XX century // Language and science of the 20th century / A. S. Stepanov. – M.: Publishing Center of the Russian State University, 1995. – 38 p.
  22. Shamsudinov B. S. San metta yezralakh ts1a. Solja-Gala. – Grozny: LLC firm "Globus", 2006. – 252 p.
  23. Longman's Dictionary of Modern English. – London: Pearson, 2007. – 602 p.

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

*Алдиева Марина Шахидовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Чеченского государственного педагогического университета, доцент кафедры гуманитарных, естественнонаучных и социальных дисциплин, медицинского института Чеченского государственного университета имени А. А. Кадырова.  
e-mail: [aldieva79@mail.ru](mailto:aldieva79@mail.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

*Aldieva Marina Shahidovna* – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign languages department, Chechen State Pedagogical University, Associate Professor of Humanities, Natural and Social Sciences department, Medical Institute of the Kadyrov Chechen State University.  
e-mail: [aldieva79@mail.ru](mailto:aldieva79@mail.ru)

#### ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Алдиева М. Ш. Способы номинации концепта «хитрость» в английской и чеченской лингвокультурах / М. Ш. Алдиева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (43). С. 8-17. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-8

#### FOR CITATION

Aldieva M. Sh. Ways of nominating the concept of «cunning» in English and Chechen linguocultures / M. Sh. Aldieva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2023. № 3 (43). P. 8-17. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-8



УДК 81'373.46

DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-18

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
РЕТЕРМИНОЛОГИЗИРОВАННЫХ  
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИЦИНСКИХ  
ТЕРМИНОВ**

**Хакиева З. У.**

*Чеченский государственный педагогический  
университет,*

*Чеченский государственный университет  
им. А. А. Кадырова*

**THE SEMANTIC FEATURES OF  
RETERMINOLOGIZED ENGLISH  
MEDICAL TERMS**

**Khakieva Z. U.**

*Chechen State Pedagogical University,  
Kadyrov Chechen State University*

**Аннотация.** В статье рассматриваются ретерминологизированные терминологические единицы медицинской терминосистемы. Медицинская терминология постоянно развивается, что подразумевает необходимость создания новых терминов. Терминологические единицы в медицинской отрасли формируются на основании существующих в языке словообразовательных моделей, на основе уже имеющихся единиц, в частности, при помощи процесса ретерминологизации. Этот процесс подразумевает переход термина из одной предметной области в другую. В контексте лингвистических исследований изучение этой проблемы позволяет обозначить семантические особенности терминологических единиц, а также сделать акцент на системности терминологической структуры языка как таковой.

**Ключевые слова:** термин, медицинская терминология, терминосистема, ретерминологизация.

**Abstract.** The article examines reterminologized terminological units in medical terminology. Medical terminology is constantly evolving, which implies the need to create new terms. Terminological units in medicine are formed according to existing language derivation models, using already available units, by means of reterminologization process, which involves the transition of a term from one subject area to another. In the context of linguistic studies, examining this issue enables us to identify the semantic characteristics of terminological units and emphasize the systematicity of the language's terminological structure.

**Keywords:** term, medical terminology, terminological system, reterminologisation.

Процесс ретерминологизации (переноса готовых терминов из терминологии одной науки в другую) необходимо прежде всего рассматривать как взаимодействие двух систем, развивающихся обособленно до момента их взаимодействия. Термин переносится из системы языка-источника со своей лексико-семантической структурой в систему заимствующего его языка [4].

Предпосылкой переноса терминов является начало использования в принимающей предметной области методов, заимствованных из других отраслей, включая естественно-научные дисциплины [1].

Одной из основных причин ретерминологизации является несоответствие существующих языковых средств в принимающей предметной области темпу развития самой науки, которое обусловлено изменением научно-технического прогресса. По этой причине остро встает вопрос о необходимости формирования новых номинаций [5].

В данном процессе ярко проявляется природа языка, который способен создавать номинации, основываясь как на существующих принципах, так и на переосмыслении расширения значения существующих лексических единиц [1, 2].

Цель исследования – выявить особенности процесса ретерминологизации англоязычной медицинской терминологии.

Рассмотрим семантические особенности ретерминологизированных медицинских

терминов и выявим сферы, источники, откуда заимствованы терминологические единицы.

*Apart from such items mentioned, the kit also comes with one piece of instant cold compress, five pieces of adhesive bandages, 10 pieces of butterfly bandages and two pieces of eye pads.* (В дополнение к упомянутым элементам в комплект также входит один мгновенный холодный компресс, пять кусков лейкопластыря, 10 кусочков повязки-бабочки и два кусочка накладок на глаза) [8]. При анализе рассматриваемого примера выявлен ретерминологизированный термин «*butterfly bandages*», в котором компонент «*butterfly*» заимствован из биологии. Он применяется для обозначения определенного типа насекомых – бабочек. В рассматриваемой терминологической единице это слово использовано в переносном значении – метафорический перенос значения по внешнему сходству, которое используется для номинации пластыря в форме бабочки.

*Domestic cats carry a number of diseases that are transmitted to humans, including rabies, cat-scratch fever, and several parasitic infections.* (Домашние коты переносят целый ряд болезней, которые могут передаваться людям, в том числе бешенство, кошачья лихорадка и несколько паразитических инфекций) [6]. В рассматриваемом примере выявлен ретерминологизированный термин «*transmitted*», который соотносится с физикой и имеет значение «проводить», «пропускать» (давать проникнуть чему-либо). Речь идет о передаче свойств в ходе физических процессов. В медицинской терминологии данная терминологическая единица имеет коннотацию – передать (заболевание). Употребление этого термина в контексте медицины позволяет описать процесс распространения заболевания. *Aerosol-transmitted diseases* (болезни, передающиеся воздушно-капельным путём); *parenterally transmitted infectious diseases* (инфекционные заболевания, передающиеся парентеральным путём) [7].

*Cauliflower ear is a deformity that is characterized by the development of a fold or lump in the ear that looks similar to the shape of a cauliflower.* (Цветная капуста уха – это деформация, которая характеризуется развитием складки или шишки в ухе, похожую на форму цветной капусты) [6]. При анализе рассматриваемого примера выявлен ретерминологизированный термин «*cauliflower ear*», который применяется для обозначения формы уха, что является заболеванием. Лексическая единица «*cauliflower*» соотносится с ботаникой, так как этот термин обозначает цветную капусту. Семантика данной лексической единицы основана на ассоциациях по внешнему сходству формы уха и овоща.

*Using nuclear medicine for cancer offers four benefits that alternative medicine cannot.* (Использование ядерной медицины для лечения рака предлагает четыре преимущества, которые альтернативная медицина дать не может) [6]. В данном примере использован ретерминологизированный термин «*nuclear medicine*», который соотносится с предметной областью физики. Стоит отметить, что речь идет о компоненте «*nuclear*», заимствованном из терминологии ядерной физики, где он обозначает отношение к процессам, происходящим в атомном ядре, к их изучению и использованию. С появлением новых способов лечения и диагностики в медицине возникла необходимость в номинации. В результате термин «*nuclear*» перешел в медицинскую терминологию, где он используется для описания манипуляций в медицине, связанных с применением радиоактивного излучения.

*The dysfunction seems to be a microcirculatory disturbance of the facial angular veins which are involved in the vascular cooling system of the brain. This may lead to a venous congestion and failure of thermoregulation.* (Данная дисфункция представляется нарушением микрокровообращения лицевых угловых вен, задействованных в сосудистой системе мозга, что может приводить к закупорке вен и недостаточной терморегуляции) [6]. В рассматриваемом примере выявлен ретерминологизированный термин «*angular vein*». Заимствованной терминологической единицей здесь является компонент «*angular*». Он соотносится с существительным «*angle*» и перешел из математической терминологической лексики. В геометрии он обозначает геометрическую фигуру, образованную двумя лучами (сторонами угла), выходящими из одной точки, которая называется вершиной угла.

Использование этой лексической единицы позволяет отразить особенности строения вен, их расположение в теле человека. На основе сходства строения вен в теле человека и геометрической фигуры возникла необходимость ретерминологизации данной лексической единицы. Применение ретерминологизированного термина существенно упрощает восприятие его значения в контексте строения человеческого тела.

*May experience such symptoms as the appearance of crunch movements and the decrease of the resistance of the ankle joint to the usual load.* (Могут наблюдаться такие симптомы, как появление хруста при движениях и снижение стойкости голеностопного сустава к привычной нагрузке) [8]. Компонент «*joint*» в термине «*ankle joint*» (голеностопный сустав) [7] заимствован из механики, из описания устройства механизмов. Также этот термин соотносится с архитектурой, где он обозначает элементы, которые в строительных конструкциях служат для осуществления необходимой связи конструктивных элементов между собой, обеспечения надёжности строительной конструкции, её работы как единого целого в соответствии с требованиями эксплуатации и монтажа. Процесс ретерминологизации в данном термине произошел за счёт сходства по функции.

При анализе этого примера также был выявлен и медицинский термин «*usual load*», который обозначает стандартные физические нагрузки, которым подвергается человек. Здесь следует обратить внимание на компонент «*load*», который является результатом ретерминологизации. В нем прослеживаются прямые связи с физикой.

*Some small studies show it has beneficial effects on cholesterol levels, but one double blind study found no evidence that it lowered cholesterol.* (Некоторые небольшие исследования показывают, что это благотворно влияет на уровень холестерина, но в ходе исследования не обнаружено никаких доказательств того, что эти добавки снижают холестерин) [6]. Рассмотрим термин «*evidence*», который относится к категории ретерминологизированных, так как он перешел в терминосистему медицины из юридической терминологии. В медицине этот термин обозначает симптом, выраженность, характерные симптомы [7], в то время как в криминалистике – улику, вещественное подтверждение вины подозреваемого.

*The main difference between earmuffs and earplugs, is that earmuffs are not inserted inside the ear canal.* (Главное отличие между наушниками и вкладышами – это то, что наушники не вставляются в слуховой канал) [6]. В рассматриваемом примере используется ретерминологизированный термин «*ear canal*», который соотносится с предметной областью географии. В медицине он обозначает ушной канал, т.е. особенности строения уха человека. В географии он обозначает искусственный водоток, предназначенный для сокращения водных маршрутов или для перенаправления потока воды. Следовательно, термин ретерминологизировался по сходству по функции.

*Its eye socket and the upper parts of its beak are yellow.* (Его глазница и верхняя часть клюва желтые) [6]. При анализе рассматриваемого примера был выявлен ретерминологизированный термин «*eye socket*», в котором особое внимание следует уделить значению единицы «*socket*», которая соотносится с предметной областью географии, где он обозначает долину между возвышенностями.

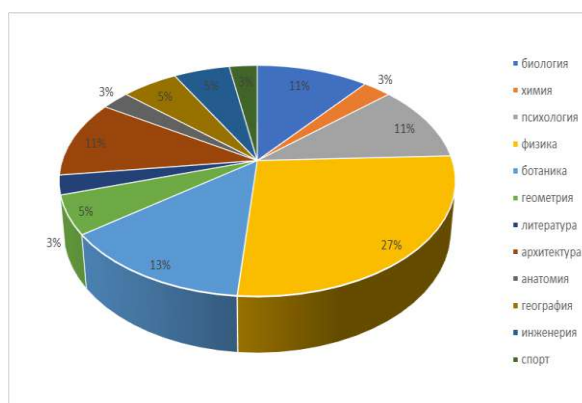
*Where choices improve for women and girls, fertility declines and opportunities expand.* (Там, где у женщин и девушек есть выбор, рождаемость снижается, а возможности расширяются) [4]. Анализ рассматриваемого примера указывает на наличие ретерминологизированного термина «*fertility*». В предметной области ботаники этот термин применяется для описания плодородности почвы. Применительно к медицинской терминологии речь идет о плодовитости женщин как важной характеристике для роста числа людей.

*The knee ailment, commonly called «jumper's knee», prevented Wade from joining USA Basketball in the Olympic Qualifying Tournament over the summer.* (Болезнь колена, обычно называемая «колени прыгуна», помешала Уэйду присоединиться к Квалификации по баскетболу на летних Олимпийских играх) [6]. Ретерминологизированный термин «*jumper's*

*knee*» соотносится с профессиональной областью спорта. Речь идет о семантических особенностях компонента «*junper*», который обозначает прыгуна. Термин обозначает болезнь колена, связанную с профессиональными нагрузками.

*In them, the response of the bronchial tree develops with a lower level of stimulation.* (Ответ бронхиального дерева развивается при более низком уровне стимуляции) [6]. В рассматриваемом примере выявлен ретерминологизированный термин «*bronchial tree*». В его составе используется компонент, который заимствован из ботанической терминологии. Речь идет о компоненте «*tree*», который в составе данного медицинского термина используется в переносном значении. Он применяется для обозначения особенностей строения бронхов. В ботанике он обозначает дерево. Здесь прослеживается метафорический перенос по внешнему сходству.

Таким образом, анализ позволил выделить предметные области, из которых заимствованы терминологические единицы. На рисунке 1 представлено процентное соотношение профессиональных областей, которые являются источниками для формирования ретерминологизированных терминологических единиц.

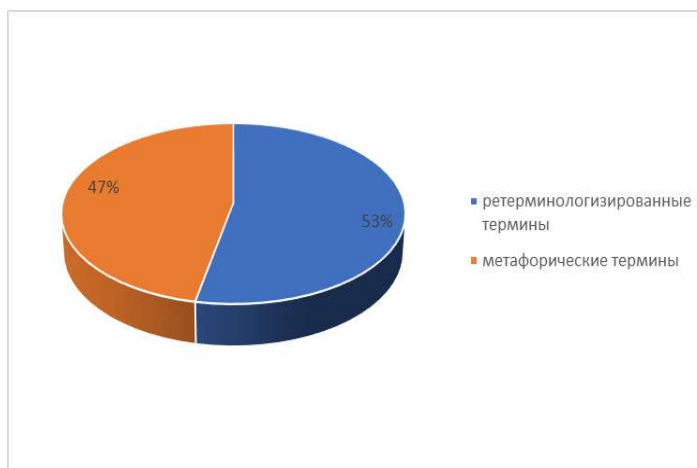


**Рисунок 1.** Процентное соотношение профессиональных областей-источников ретерминологизированных терминологических единиц в области медицины

**Figure 1.** Professional fields-sources percentage of reterminologized terminological units in the field of medicine

Количественный анализ показывает, что наиболее продуктивными областями-источниками ретерминологизированных единиц являются физика (27%), ботаника (13%), психология (11%), архитектура (11%), биология (11%). Стоит отметить, что данные предметные области являются источниками в том числе и метафорических терминов, семантика которых основана на ассоциативных связях, по внешнему сходству и по функции.

На рисунке 2 представлено процентное соотношение ретерминологизированных метафорических терминов, что отражает постепенный процесс вхождения терминологической единицы в структуру англоязычной медицинской терминологии.



**Рисунок 2.** Процентное соотношение метафорических терминов среди выявленных медицинских ретерминологизированных терминов

**Figure 2.** Metaphorical terms percentage in the field of medical reterminologized terms

Проведенный анализ показывает, что метафорические термины, то есть термины, компоненты которых употребляются в переносном значении и основываются на ассоциациях, широко представлены в рассмотренных примерах (47%).

Таким образом, семантический анализ медицинских ретерминологизированных терминов показал, что ряд предметных областей, которые являются источником для формирования терминов этого типа, среди которых ключевую роль играют физика, ботаника и биология, архитектура, психология. В ходе анализа также было установлено, что если речь идет о терминах-словосочетаниях, то один или два компонента являются ретерминологизированными. Кроме того, проведенный анализ показал, что ретерминологизированные термины также могут иметь и выраженную метафорическую природу: речь идет о лексических единицах, употребляемых в переносном значении, семантика которых построена на выраженных ассоциациях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Данькова Т. Н. Метафоризация в русской сельскохозяйственной терминологии // Вестник ЧелГУ. 2014. №23 (352). – С. 44-50.
2. Кузина М. А. Заимствования в современном английском языке в эпоху глобализации. – Москва: МПГУ, 2022. – 238 с.
3. Миллюк А. В. Вторичная номинация в отраслевых терминологиях: на примере терминологии физической культуры и спорта: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01. – Краснодар, 2004. – 169 с.
4. Никулина Е. А. Взаимодействие и взаимовлияние терминологии и фразеологии современного английского языка. – М.: Прометей, 2004. – 223 с.
5. Фомина И. Н. Семантическая деривация в формировании английской политической терминологии: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04. – Москва, 2006. – 189 с.
6. Dictionary of Medical Terms. – A & C Black, London, 2007. – 481 p.
7. Multitran <https://www.multitran.com/m.exe?l1=1&l2=2&s=ball&l2=2>
8. The Washington Post. Health [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.washingtonpost.com/health/?itid=nb\\_health](https://www.washingtonpost.com/health/?itid=nb_health)

## REFERENCES

1. Dan'kova T. N. Metaforizaciya v russkoj sel'skochozyajstvennoj terminologii // Vestnik CHelGU. 2014. №23 (352). – S. 44-50.
2. Kuzina M. A. Zaimstvovaniya v sovremennom anglijskom yazyke v epohu globalizacii. – Moskva: MPGU, 2022. – 238 s.
3. Milyuk A. V. Vtorichnaya nominaciya v otraslevykh terminologiyah: Na primere terminologii fizicheskoj kul'tury i sporta: dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk: 10.02.01. – Krasnodar, 2004. – 169 s.



4. Nikulina E. A. Vzaimodejstvie i vzaimovliyanie terminologii i frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka. – М.: Prometej, 2004. – 223 s.
5. Fomina I. N. Semanticheskaya derivaciya v formirovanii anglijskoj politicheskoj terminologii: dissertaciya ... kandidata filologicheskix nauk: 10.02.04. – Moskva, 2006. – 189 s.
6. Dictionary of Medical Terms. – A & C Black, London, 2007. – 481 p.
7. Multitran <https://www.multitran.com/m.exe?l1=1&l2=2&s=ball&l2=2>
8. The Washington Post. Health [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: [https://www.washingtonpost.com/health/?itid=nb\\_health](https://www.washingtonpost.com/health/?itid=nb_health)

#### 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](mailto: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](mailto:zalikha_khakieva@mail.ru)

#### ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Хакиева З. У. Семантические особенности ретерминологизированных англоязычных медицинских терминов // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (43). С. 18-23. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-18

#### FOR CITATION

Khakieva Z. U. The semantic features of reterminologized English medical terms / Z. U. Khakieva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2023. No. 3 (43). P. 18-23. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-18

УДК 81'373.46

DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-23

#### СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕОЛОГИЗМОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ СМИ

*Хакиева З. У.,<sup>1,2</sup> Цукаева З. Р.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Чеченский государственный педагогический университет,

<sup>2</sup>Чеченский государственный университет  
им. А. А. Кадырова

#### WORD-FORMATION POTENTIAL OF NEOLOGISMS IN THE PROFESSIONAL LEXICON OF THE MEDIA

*Khakieva Z. U.,<sup>1,2</sup> Cukaeva Z. R.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Chechen State Pedagogical University,

<sup>2</sup>Kadyrov Chechen State University

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные англоязычные публицистические тексты, позволяющие выявить особенности использования словообразовательных моделей. Природа языка СМИ двойственна, так как тексты этого стиля призваны, с одной стороны, передавать новую информацию, а с другой – формировать у аудитории требуемую точку зрения относительно описываемой проблемы. Для этой цели в печатной прессе используются различные лексические средства экспрессивности, клише, тропы. Поскольку язык СМИ апеллирует к аудитории, относящейся к определенной культуре, в нем прослеживается связь с определенной национально-специфической картиной мира. При этом ключевой особенностью языка СМИ

является его активное реагирование на изменения окружающей реальности, что находит свое отражение в формировании новых лексических единиц, отражающих особенности словообразовательного потенциала языка.

**Ключевые слова:** язык СМИ, профессиональная лексика, неологизмы, публицистический стиль, функциональный стиль.

**Abstract.** The article deals with modern English-language publicistic texts that allow us to identify the peculiarities of word-formation models. The nature of the mass media language is dual, as the texts of this style are designed, on the one hand, to convey new information, and on the other hand, to form the audience's required point of view regarding the problem. For this purpose, the press uses various lexical means of expressiveness, clichés and tropes. Since the language of mass media appeals to the audience belonging to a certain culture, it has a connection with a certain national-specific picture of the world. At the same time, the key feature of the media language is its active response to changes in the surrounding reality, which is reflected in the formation of new lexical units and reflecting the peculiarities of the word-formation potential of the language.

**Keywords:** media language, professional vocabulary, neologisms, journalistic style, functional style.

Изучение феномена «язык СМИ» неразрывно связано с понятием публицистического стиля. Именно данный функциональный стиль превалирует в средствах массовой информации [12]. Функциональный стиль представляет собой стилистическую категорию литературного языка. Для каждого из функциональных стилей характерно использование специфических языковых средств, которые имеют свои отличия на лексическом и синтаксическом уровнях языка. Особенности конкретного коммуникативного акта также влияют на принципы использования функционального стиля [8].

Н. Н. Романова отмечает, что каждый из функциональных стилей речи отличается по области применения, коммуникативным особенностям общения, форме речи, жанровой принадлежности, использованию выразительного потенциала языка и т. д. [13]

В. А. Татаринев считает, что газетно-публицистический стиль характеризуется сложностью своей природы: такие факторы, как передача информации и агитация, являются основой создаваемых в рамках СМИ текстовых сообщений. При этом тексты СМИ посвящены наиболее острым и значимым для общества проблемам.

Информативная функция публицистического стиля обуславливает большое количество используемой стилистически нейтральной лексики, а также лексики, которая не имеет оценочной коннотации. Эта категория лексических единиц состоит из двух групп. Первая из них передает фактическую информацию, а вторая объединяет строевые выражения нефразеологического типа, призванные типизировать язык печатных СМИ [15].

Г. Я. Солганик подчеркивает распространенность и универсальность языка СМИ для достижения целей в разных предметных областях. При этом в языке СМИ все эти области применения находят свое отражение. Однако, как указывает автор, наиболее распространенной тематической категорией текстов публицистического стиля является политика. Газетные тексты публицистического стиля описывают происходящие политические процессы, что подразумевает использование в рамках этого стиля большого количества лексических единиц данной тематической категории. Как отмечает Г. Я. Солганик, для описания политических процессов используются как стилистически нейтральная специальная лексика, так и выразительные средства языка в зависимости от коммуникативной задачи конкретного публицистического текста [14].

По мнению Б. В. Кривенко, язык СМИ в значительной степени создается общественной интеллектуальной элитой. Поскольку публицистические тексты рассчитаны на широкую аудиторию, в языке СМИ находят свое место тексты разной коммуникативно-прагматической установки. По сути, речь идет о своеобразном разделении языка СМИ с учетом целевой аудитории текста, что ведет к разным лексическим приемам, применяемым авторами текста [11].

При этом осознанные отступления от литературной и языковой нормы в рамках языка СМИ призваны сформировать определенную «тональность» текста, наделить его оттенками иронии и сарказма, придать ему комический фон [11]. Такие отступления используются как в рамках осознанной языковой игры, так и при создании авторских неологизмов в зависимости от конкретной задачи, поставленной перед автором публицистического текста.

СМИ отражают все аспекты жизни человека, которые связаны с религией, политикой, наукой, литературой, и тематически охватывают различные стили речи (дискуссия, интервью, дебаты, спор).

Англоязычная терминология СМИ активно функционирует в нормативно-законодательной сфере, деловой документации, а также в рамках международного сотрудничества специалистов масс – медиа и является эффективным коммуникационным инструментом в данной сфере. Источником возникновения терминологических единиц в языке СМИ является общеупотребительная англоязычная лексика и отраслевые термины, которые формировались на основе национальной лексической системы языка.

Профессиональная лексика СМИ также характеризуется формированием новых лексических единиц. Этот процесс опирается на существующие в языке словообразовательные модели и призван передавать суть описываемых в текстах феноменов и явлений наиболее точно и полно.

Л. С. Абросимова указывает на то, что словообразование является разделом языкознания, в котором рассматриваются особенности словообразовательных моделей в языке. Словообразование рассматривает вопросы, связанные с формированием слов в динамике и статике. Словообразовательные модели наиболее активно используются в современном лексическом составе языка для создания неологизмов, которые основываются на присущем языку словообразовательном потенциале [1].

Как отмечает О. С. Ахманова, неологизм представляет собой лексическую единицу, которая создается для номинации нового, не известного ранее феномена [3].

По мнению В. В. Корниенко, неологизмы – это, с одной стороны, лексические единицы, которые создаются в рамках существующих в языке словообразовательных моделей для номинации новых предметов, явлений, феноменов, а с другой стороны – синонимы к уже существующим понятиям, которые позволяют передать дополнительные оттенки значения [9].

И. В. Арнольд при этом подразумевает, что неологизм характеризуется малой степенью вхождения в лексический состав языка, поскольку, когда он входит в широкое употребление, он перестает быть неологизмом [2].

Н. З. Котелова указывает, что неологизмы следует понимать как лексические единицы, которые недавно появились в языке для первичной номинации новых явлений, а также производные слова, которые сформированы на основе словообразовательных моделей языка [10].

Стоит отметить, что ключевой причиной формирования неологизмов в системе языка является потребность носителей языка в номинации новых феноменов [7].

Л. И. Виноградова замечает при этом, что неологизмы своим появлением во многом обязаны постоянным изменениям в общественной и политической жизни, развитию производства, технологий, а также различным непредвиденным изменениям в обществе, которые требуют своей вербализации [6]. Именно социальная действительность, которая постоянно меняется в силу самых разных обстоятельств, и может быть положена в основу формирования неологизмов в лексической системе языка [5].

Язык всегда отзывается на социальные преобразования, подчеркивает свою связь с мышлением народа. Более того, для любого языка как для системы характерна ситуация непрерывной трансформации, поскольку язык отличается своей динамичностью. Наиболее податливым и чутким уровнем языка является его лексика, которая отражает всю полноту изменений, происходящих в самых разных аспектах жизни людей-носителей языка [5].

С точки зрения А. О. Бариновой, свойства лексических единиц напрямую соотносятся



со свойствами других языковых элементов, что только подчеркивает системный характер языка [4].

По сути, можно говорить о том, что неологизм является лексической единицей, которая характеризуется своей новизной. При этом данная новизна подразумевается как с точки зрения денотативного значения лексических единиц, так и с точки зрения структурного подхода, в рамках которого эти слова понимаются как новые единицы с принципиально иной языковой, акустической формой и структурой [17].

С точки зрения грамматического потенциала языка используются следующие методы формирования неологизмов: аффиксация, словосложение, сокращение.

Аффиксация представляет собой словообразовательную модель, формируемую при помощи различных аффиксов. Например:

*Unionisation helped those workers win a large share of the value generated by industry* [18]. В лексеме *unionisation* использован суффикс *-tion*, чтобы сформировать существительное, выражающее процесс. Поскольку корневая основа *-union-* описывает профсоюзы, то созданная лексическая единица описывает процесс формирования новых профсоюзов, которые становятся важной частью общественной и политической жизни Британии.

*Rodriguez's first micro-wedding of the year – the bride and groom are both doctors – will take place at the end of the month* [18]. Лексическая единица *micro-wedding* применяется для обозначения свадебных торжеств в период пандемии: речь идет о проведении свадеб без гостей ввиду ограничений, которые были приняты для предотвращения распространения болезни. Этот неологизм образован префиксальным способом, где использована приставка *micro-*, которая была добавлена к слову *wedding*. Поскольку слово *wedding* распространено в английском языке, рассматриваемый неологизм в полной мере соответствует грамматическим нормам языка.

*The value of returning to classrooms is unquestionable, but schools must be prepared to pivot to remote learning if necessary, and meanwhile take every precaution to make the learning safe as well as productive* [18]. В данном примере для формирования прилагательного *unquestionable* использованы приставка *un-* и суффикс *-able*, формирующие семантику отсутствия необходимости задавать вопрос по сути описываемой проблемы. Эти аффиксы присоединены к существительному *question*, которое передает основное значение, подчеркивая суть описываемых обстоятельств. Кроме того, за счет использования данного эпитета с выраженной оценочной характеристикой повышаются выразительность и экспрессивность рассматриваемого публицистического текста.

*It was “shocking and beyond belief” that third-grade students in a D.C. school were directed to reenact scenes from the Holocaust* [16]. В приведенном примере для формирования глагола *reenact* использована приставка *re-*, которая указывает на повторение описываемого действия. За счет грамматического значения этой морфемы можно понять значение созданного глагола. При этом сформированная лексическая единица характеризуется лаконичностью своей грамматической структуры, что важно в контексте передачи максимального объема информации в сжатом по содержанию тексте без потери смысла.

*A level playing field would be more neighborly – and better policy* [16]. В примере использован суффикс *-ly* для формирования прилагательного. За счет значения корневой морфемы, которая обозначает соседство и дружелюбие, читатель выявляет и семантику сформированной лексической единицы.

*Closing California's last nuclear power plant would be a mistake: the state should reverse its irrational anti-nuclear crusade* [16]. В рассматриваемом примере выявлено использование приставки *anti-* при формировании прилагательного. Грамматическое значение этой морфемы – отрицание, подчеркивание противоположной направленности действия, препятствие к совершению описываемого действия. Таким образом, за счет понимания значения прилагательного *nuclear* можно в полной мере понять суть описываемого процесса.

Словосложение представляет собой образование сложных слов соединением основ или основы и слова, приобретающего в последнем случае ранг морфемы и рассматриваемого тоже как основа. Например:

*Sooner or later, Grexit would be hard to avoid* [18]. В примере использовано словосложение: для формирования неологизма используются две лексические единицы: *exit* и *Greece*, что в совокупности формирует слово, описывающее потенциальный процесс выхода Греции из ЕС. Данная лексическая единица образована по уже имеющейся в английском языке модели: слово *Brexit*, описывающее аналогичный процесс в Великобритании, уже прочно вошло в состав английского языка, и за счет идентичности модели значение неологизма очевидно для носителей языка. При этом краткость формы позволяет передать большой объем семантики, не создавая сложных грамматических конструкций.

*A wave of consolidation hit the industry two years ago as it adapted to new regulations under Obamacare* [18]. В приведенном примере выделенный неологизм создан при помощи словосложения: использованы фамилия бывшего президента США Б. Обамы и существительное *healthcare*. В полной мере значение этой лексической единицы выводится на основании общественно-политического контекста США: речь идет о реформе системы здравоохранения, проведенной политиком.

*The ability of Abenomics to lower borrowing costs, weaken the yen was never much in doubt* [18]. Неологизм *Abenomics* образован посредством словосложения: использованы слова *Abe* (фамилия бывшего премьер-министра Японии) и *economics*. Сочетание семантики обоих слов позволяет заключить, что речь идет об экономических преобразованиях в стране под руководством политика. За счет словосложения возможна передача сложной многокомпонентной семантики в рамках единственного сложного существительного.

*But perhaps that was the most fitting way to recognize a time when plenty of good movies came out, but felt like they were lost in the shuffle of streaming series, Zoom sessions and doomscrolling* [18]. Неологизм *doomscrolling* обозначает пролистывание ленты новостей в поисках негативной информации, которая была представлена в избытке в острые моменты пандемии. Это слово образовано соединением двух основ: *doom*, которая обозначает Судный день, обреченность, и *scrolling* – пролистывание ленты новостей в интернете или социальной сети. Это слово функционирует в английском языке как существительное, оно обладает ярко выраженной негативной коннотацией и яркой экспрессивностью ввиду использования основы *doom*.

*Days blend together, and I find myself confused as to whether it's Monday or Thursday – or Blursday, as someone put it* [18]. Неологизм *Blursday* обозначает день в эпоху коронавируса, который похож на все прочие дни, так как ограничительные меры не позволяют никуда выходить и люди находятся преимущественно дома. Данная лексическая единица образована словосложением: основа *blur* обозначает нечеткость, а слово *day* – день. В рассматриваемом примере этот неологизм функционирует как замена любого из дней недели в английском языке, поскольку автор статьи употребляет его с заглавной буквы, что ставит неологизм в один ряд с такими словами, как *Friday*, *Monday* и т. д.

*Because Zoom had quickly become the most popular teleconferencing choice for K-12 schools and institutions of higher education during the pandemic, the hacking came to be known as "Zoombombing", even though such incidents have occurred on other digital platforms, as well* [16]. Неологизм *zoombombing* обозначает срыв сессий онлайн-коммуникации в программе Zoom. Рассматриваемая лексическая единица образована словосложением: соединяются слова *zoom* и *bombing*. Лексема характеризуется высокой степенью экспрессивности, в тексте она выполняет функцию существительного. Стоит отметить также ситуативный характер создания этой лексической единицы: она появилась в период пандемии, в период популярности программы Zoom, и, вероятно, после окончания ограничительных мероприятий слово потеряет свою актуальность, так как условия работы и учебы снова изменятся.

*Britain's inflation rate more than doubled in April as energy prices soared and clothing*

*retailers hiked prices as the country's coronavirus lockdown was eased, official statistics showed Wednesday* [16]. Неологизм *lockdown* является примером расширения значения лексической единицы. Изначально оно обозначало ситуацию, в рамках которой запрещается заходить в дом или иное здание из-за его опасности для людей. В период пандемии эта лексическая единица стала обозначать комплекс ограничительных мер, которые не позволяют людям участвовать в массовых мероприятиях, ходить на работу и учебу для предотвращения угрозы распространения заболевания. Поскольку речь идет о расширении семантики уже существующего в английском языке слова, оно в полной мере встроено в грамматическую структуру языка.

*The 77-year-old former partner at WilmerHale had ventured to the small law firm he now runs in downtown Washington on Monday before hearing the self-quarantine news* [16]. Лексическая единица *self-quarantine* обозначает комплекс мер, которые человек должен предпринять самостоятельно, если он заболел COVID или подозревает, что заболел. Этот неологизм построен по характерной для английского языка модели – *self-accusation, self-defence, self-medication* и т. д. Приведенный неологизм функционирует в предложении как существительное, поскольку он соотносится с распространенной в английском языке словообразовательной моделью. Используемая в этом случае словообразовательная модель словосложения позволяет передавать большой объем семантики в рамках одной лексической единицы.

*This covidiot whose stupidity is putting me at risk? This isn't what I signed up for* [16]. Лексическая единица *covidiot* обозначает человека, который осознанно не соблюдает ограничительных мер из-за пандемии, так как считает ее мировым заговором. Этот неологизм образован сочетанием двух основ – *covid* и *idiot*. Важно отметить яркую экспрессивность этого неологизма за счет использования в его составе основы *idiot*. Сама форма приведенного неологизма характеризует отношение автора статьи к этому социальному феномену, тем самым это слово существенно воздействует на отношение реципиента к описываемым событиям. Этот неологизм носит ярко выраженную субъективную оценочную семантику.

*Because it's the teens – the "quaranteens" – who may be hit the hardest by this pandemic* [16]. Неологизм *quaranteens* обозначает подростков, которые в период пандемии были лишены привычного общения, коммуникаций и времяпрепровождения, из-за чего испытывали кризис. Это слово образовано за счет словосложения двух лексических единиц – *quarantine* и *teens*. Рассматриваемый неологизм имеет все признаки существительного, поскольку слово *teens* распространено в английском языке, он соответствует всем грамматическим нормам языка.

*Indeed, this "lowflation" means that three aspects of the world economy are worth watching in 2016* [18]. В приведенном примере также было использовано словосложение, которое позволило сформировать лексическую единицу *lowflation*. Она состоит из двух основ – *low* и *inflation*, – что в совокупности подразумевает крайне низкий уровень инфляции. Использование этой морфологической структуры позволяет в краткой форме передать сложную описательную конструкцию.

*Mr. Levy tried to live up to the nickname he had earned during an earlier stint as a treasury official – "Scissorhands" – with record-breaking cuts of 70 billion reais from discretionary spending* [18]. В рассматриваемом примере словосложение выявлено в модели формирования существительного *Scissorhands*, которое состоит из двух основ – *scissors* и *hands*. Сочетание семантики обеих лексических единиц позволяет понять суть прозвища, которым был наделен описываемый политический деятель. Следует подчеркнуть интертекстуальные связи этой лексической единицы со знаменитым фильмом *Edward Scissorhands*, который широко известен в массовой культуре.

*Democratic hope-mongers imagine better times soon. They see a world in which the coronavirus pandemic threat recedes, high levels of economic growth continue – for which President Biden, finally, gets some credit – and inflation comes down* [18]. В приведенном примере словосложение применено при формировании сложного существительного *hope-mongers*,

которое описывает людей, транслирующих надежды, часто ложные. Морфологическая структура английского языка позволяет создать сложную целостную структуру такого существительного.

*Compounding the Democrats' difficulties are signs that a potentially decisive bloc of middle-of-the-road voters who backed Biden over Trump is drifting away* [18]. В этом предложении также использовано существительное в функции определения, которое образовано посредством словосложения. Употребление сложной морфологической структуры позволяет описать суть политических воззрений избирателей и их центристские взгляды.

*The president ordered the federal government to achieve net-zero emissions. But that's nothing compared with what's needed* [18].

Рассматриваемое предложение характеризуется использованием словообразовательной модели словосложения при формировании сложного существительного *net-zero*. Семантика обоих компонентов этой сложной лексической единицы описывает ее значение, а именно: нулевые выбросы при производстве.

*Senate leaders have a deal to resolve the latest debt-limit fight* [18]. В приведенном примере выявлено словосложение при анализе морфологической структуры лексической единицы *debt-limit*. Здесь речь идет о том, что бюджет страны строится в условиях ограничений по формированию государственного долга. За счет использования данной словообразовательной модели возможна сжатая передача семантики в рамках одной лексической единицы.

*Metrorail needs to fix more than its wheels. It needs to fix its culture* [18]. В рассматриваемом примере также выявлено словосложение: речь идет о сочетании двух слов – *metro* и *rail*, которые в совокупности формируют лексическую единицу, описывающую транспортную систему метрополитена. Использование такой морфологической структуры позволяет избегать сложных синтаксических конструкций, что облегчает восприятие текста со стороны читателя.

*Inspectors general should get more authority and more independence to sniff out government wrongdoing* [18]. Лексическая единица *wrongdoing* образована посредством словосложения: использованы слова *wrong* и *doing*, которые описывают совокупность неправильных действий и мер со стороны правительства. Сложная структура существительного позволяет передавать многогранные семантические оттенки описываемой в статье ситуации. Кроме того, данная лексическая единица характеризуется субъективной оценочностью, что влияет на мнение читателя относительно конкретной ситуации.

Сокращения представляют собой формирование неологизмов посредством сокращения и усечения основы. Например:

*'More than a job': the food delivery co-ops putting fairness into the gig economy* [16]. В приведенном примере сокращение использовано при формировании лексической единицы *co-ops*, которая описывает сотрудничество компаний по доставке еды. Это слово образовано от лексической единицы *cooperates*.

*Like the pres before him, Mr. Biden releases oil from the U.S. strategic stockpile* [16]. В рассматриваемом примере выявлена лексическая единица *pres*, которая описывает президента. Данная лексема является сокращением лексической единицы *president*. Стоит подчеркнуть, что применение такой формы рассматриваемого слова подразумевает неформальное восприятие предшественника Трампа на посту президента США.

*Reps embrace extremism and condemn those who act on conscience* [16]. Лексическая единица *reps* описывает республиканскую партию США, то есть речь идет о сокращении слова *republicans*. Использование этой сокращенной лексической формы соотносится со сленговым, неформальным восприятием структуры политической системы США. Тот факт, что она использована в публицистическом тексте, отражает особенности англоязычного языка СМИ.

Анализ практического материала позволил заключить, что словообразовательная модель, образованная посредством словосложения, наиболее эффективна при создании лексических единиц, поскольку она позволяет создавать слова принципиально новой



семантики, отражающие особенности динамического развития общественной жизни.

Использование аффиксации в языке СМИ позволяет создавать лексические единицы сложной семантики. За счет использования грамматических морфем, обладающих собственной семантикой, удается передавать большой объем информации в рамках одного слова. Использование разнообразных моделей аффиксации английского языка при формировании лексических единиц в рассмотренных примерах доказывает морфологический потенциал языка.

Словосложение позволяет передавать большой объем информации в морфологически сжатой структуре, избегая сложных синтаксических конструкций. Более того, за счет сочетания слов различной семантики в неожиданных вариантах формируются принципиально новые лексические единицы.

Сокращение позволяет создавать усеченные формы слов, которые служат примерами использования стилистически сниженной и разговорной лексики в рамках публицистических текстов. Количественный анализ показывает продуктивность и, как следствие, преобладание словосложения среди прочих словообразовательных моделей в рамках формирования лексических единиц в англоязычных публицистических текстах.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абросимова Л. С. Словообразование в языковой категоризации мира. – Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2015. – 327 с.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. – М.: Просвещение. 1990. – 300 с.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е. – М.: Либроком; URSS, 2009. – 569 с.
4. Баринаева А. О. Этничность в англоязычной картине мира / А. О. Баринаева, Е. С. Гриценко. – М.: ФЛИНТА, 2020. – 166 с.
5. Будагов Р. А. Новые слова и значения // Человек и его язык. – М.: МГУ, 1996. – 516 с.
6. Виноградова Л. И. Современные тенденции лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов. – ФГБОУ ВПО Урал. гос. пед. ун-т. 2004. – 216 с.
7. Гацалова Л. Б. Неология в современной лингвистике. – Владикавказ: Изд-во Сев.-Осетин. гос. ун-та им. К. Л. Хетагурова, 2005. – 363 с.
8. Кожина М. Н. Речеведение. Теория функциональной стилистики. – М.: Флинта; Наука, 2014. – 620 с.
9. Корниенко В. В. Особенности формирования неологизмов в английском языке и способы их перевода // Наука и современность. – Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2010. – № 4-2. – С. 115-120.
10. Котелова Н. З. Избранные работы. – СПб.: Нестор-История, 2015. – 276 с.
11. Кривенко Б. В. Язык массовой коммуникации: лексико-семиотический аспект. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1993. – 136 с.
12. Петрова Т. А. Исследование языка современных СМИ: теоретический аспект. – Краснодар: Изд-во Кубанского социально-экономического ин-та, 2013. – 84 с.
13. Романова Н. Н. Стилистика и стили: учебник для вузов. – М.: Высшая школа, 2009. – 526 с.
14. Солганик Г. Я. Современная публицистическая картина мира // Публицистика и информация в современном мире. – М.: Лабиринт, 2005. – С. 14-15.
15. Солганик Г. Я. Язык СМИ на современном этапе // Мир русского слова. – 2010. – Вып. 2. – 456 с.
16. Guardian Newspaper [site]: <https://www.theguardian.com/international>
17. Rets I. Teaching Neologisms in English as a Foreign Language Classroom // International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language. – Antalya, Turkey: – GlobELT, 2016. – Pp. 813-820.
18. The Economist Magazine [site]: <https://www.economist.com>

### REFERENCES

1. Abrosimova L. S. Slovoobrazovanie v yazykovoj kategorizacii mira. – Rostov-na-Donu: Izd-vo YUzhnogo federal'nogo un-ta, 2015. – 327 s.
2. Arnol'd I. V. Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka. – M.: Prosveshchenie. 1990. – 300 s.

3. Ahmanova O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. – Izd. 5-e. – M.: Librokom; URSS, 2009. – 569 s.
4. Barinova A. O. Etnichnost' v angloyazychnoj kartine mira / A. O. Barinova, E. S. Gricenko. – M.: FLINTA, 2020. – 166 s.
5. Budagov R. A. Novye slova i znacheniya // Chelovek i ego yazyk. – M.: MGU, 1996. – 516 s.
6. Vinogradova L. I. Sovremennye tendencii lingvodidaktiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: sbornik nauchnyh trudov. – FGBOU VPO Ural. gos. ped. un-t. 2004. – 216 s.
7. Gacalova L. B. Neologiya v sovremennoj lingvistike. – Vladikavkaz: Izd-vo Sev.- Osetin. gos. un-ta im. K. L. Hetagurova, 2005. – 363 s.
8. Kozhina M. N. Rechevedenie. Teoriya funkcional'noj stilistiki. – M.: Flinta; Nauka, 2014. – 620 s.
9. Kornienko V. V. Osobennosti formirovaniya neologizmov v anglijskom yazyke i sposoby ih perevoda // Nauka i sovremennost'. – Novosibirsk: OOO «Centr razvitiya nauchnogo sotrudnichestva», 2010. – № 4-2. – S. 115-120.
10. Kotelova N. Z. Izbrannye raboty. – SPb.: Nestor-Istoriya, 2015. – 276 s.
11. Krivenko B. V. YAzyk massovoj kommunikacii: leksiko-semioticheskij aspekt. – Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta, 1993. – 136 s.
12. Petrova T. A. Issledovanie yazyka sovremennyh SMI: teoreticheskij aspekt. –Krasnodar: Izd-vo Kubanskogo social'no-ekonomicheskogo in-ta, 2013. – 84 s.
13. Romanova N. N. Stilistika i stili: uchebnyk dlya vuzov. – M.: Vysshaya shkola, 2009. – 526 s.
14. Solganik G. YA. Sovremennaya publicisticheskaya kartina mira // Publicistika i informaciya v sovremennom mire. – M.: Labirint, 2005. – S. 14-15.
15. Solganik G. YA. YAzyk SMI na sovremennom etape // Mir russkogo slova. – 2010. –Vyp. 2. – 456 s.
16. Guardian Newspaper [site]: <https://www.theguardian.com/international>
17. Rets I. Teaching Neologisms in English as a Foreign Language Classroom // International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language. – Antalya, Turkey: – GlobELT, 2016. – Rr. 813-820.
18. The Economist Magazine [site]: <https://www.economist.com>

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Хакиева Залиха Усмановна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова.

e-mail: [zalikha\\_khakieva@mail.ru](mailto:zalikha_khakieva@mail.ru)

*Цукаева Залин Руслановна* – магистрант 2 курса Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Khakieva Zalikha Usmanovna* – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of English chair of the Kadyrov Chechen State University.

e-mail: [zalikha\\_khakieva@mail.ru](mailto:zalikha_khakieva@mail.ru)

*Cukaeva Zalina Ruslanovna* – 2nd-year master's student of the Kadyrov Chechen State University.

#### ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Хакиева З. У. Словообразовательный потенциал неологизмов в профессиональной лексике СМИ / З. У. Хакиева, Цукаева З. Р. // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (43). С. 23-31. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-23

#### FOR CITATION

Khakieva Z. U. Word-formation potential of neologisms in the Professional Lexicon of the Media/ Z. U. Khakieva, Cukaeva Z. R. // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2023. No. 3 (43). P. 23-31. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-23

УДК: 821.351.42

DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-32

**ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ  
РАЗРЯДЫ И ГРУППЫ ИМЕН  
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ЧЕЧЕНСКОМ  
ЯЗЫКЕ**

**Халидов А. И.**

*Чеченский государственный педагогический  
университет*

*Чеченский государственный университет  
им. А. А. Кадырова*

**LEXICAL-GRAMMATICAL  
CATEGORIES AND GROUPS OF NOUNS  
IN THE CHECHEN LANGUAGE**

**Khalidov A. I.**

*Chechen State Pedagogical University  
Kadyrov Chechen State University*

**Аннотация.** Имена существительные нахских языков должным образом еще не классифицированы в лексико-грамматическом отношении. Об этом говорит то, что в известных исследованиях и учебных грамматиках выделяются разряды, дифференцируемые фактически только на семантическом уровне, хотя представлены они как разряды лексико-грамматические. В частности, в чеченском языке (и, соответственно, в двух других нахских языках), не находится достаточно грамматических оснований для выделения собирательных существительных. Нет признаков грамматического различия существительных с вещественным и невещественным содержанием. Одушевленные и неодушевленные существительные можно также дифференцировать на лексико-семантическом уровне, но грамматически не дифференцированы. Реально, имея для этого основания на обоих уровнях языковой системы – лексическом и грамматическом, можно разграничивать только «разумные» и «неразумные» (или личные и неличные), конкретные и отвлеченные, собственные и нарицательные существительные.

**Ключевые слова:** чеченский язык; имя существительное; лексико-семантическая классификация; грамматические различия; лексико-грамматические разряды.

**Abstract.** The nouns of the Nakh languages have not yet been properly classified in lexical-grammatical terms. This is evidenced by the fact that well-known studies and educational grammars distinguish categories that are actually differentiated only at the semantic level, although they are presented as lexical-grammatical categories. In particular, in the Chechen language (and, accordingly, in the other two Nakh languages), there are not enough grammatical grounds for distinguishing collective nouns. There are no signs of grammatical distinction between nouns with material and non-material content. Animate and inanimate nouns can also be differentiated at the lexical-semantic level, but are not grammatically differentiated. In reality, having grounds for this at both levels of the language system – lexical and grammatical, it is possible to distinguish only "reasonable" and "unreasonable" (or personal and non-personal), concrete and abstract, proper and common nouns.

**Keywords:** Chechen language; substantive; lexical-semantic classification; grammatical differences; lexical-grammatical categories.

К именам существительным чеченского языка частично применима лексико-грамматическая классификация с выделением соответствующих разрядов, которая принята в русской грамматике и грамматиках других языков, имеющих признаки морфологического строя, – если не всех, то, во всяком случае, их большинства. В этой классификации, как известно, выделяются следующие разряды:

1. одушевленные и неодушевленные;
2. конкретные и отвлеченные (абстрактные);
3. собственные и нарицательные;
4. собирательные и несобирательные.

Обращает на себя внимание отсутствие в чеченском и в целом нахском языкознании устойчивой традиции выделения именно лексико-грамматических разрядов на основе не только лексико-семантического, но и грамматического различия, в то время как это делается в отношении слов других именных частей речи и местоименных слов. При этом есть понятия о собственных и нарицательных именах, разумных и неразумных существительных, нередко выявляются и комментируются грамматические различия между ними в связи с исследованием и описанием грамматических категорий – категории классов, например, Н. М. Барахоева и др. в своем коллективном труде о морфологии ингушского языка, правда, отмечают, что «в учебном пособии ингушского языка для вузов выделяют такие группы существительных, как собственные и нарицательные, разумные и неразумные, конкретные и отвлеченные, собирательные и вещественные» [1, с. 14], однако на самом деле в этом учебнике мы находим только собственные и нарицательные («доалеи юкъяреи хАманцІераш») на стр. 73-74 и разумные и неразумные («кхетами кхетамзеи хАманцІераш») на стр. 74 с переходом на стр. 75, а со стр. 75 рассматриваются грамматические классы. Конкретные и отвлеченные, собирательные и вещественные существительные не выделяются как разряды и эти понятия в учебнике отсутствуют.

Те же авторы информируют, что «на материале ингушского языка З. К. Мальсагов впервые выделяет существительные личные и неличные, отвлеченные, существительные качества и состояния» [1, с. 14]. На указанных в ссылке 13-29 страницах первого издания его «Граматики» [Ингушская грамматика (со сборником ингушских слов). Владикавказ, 1925], такого выделения разрядов мы не находим, как и на тех же страницах 2-ого издания [Грамматика ингушского языка. Издание 2-е. Грозный, 1923, стр. 13-29]. З. К. Мальсагов в главе III «Имя существительное» рассмотрел обстоятельно грамматические классы, склонение существительных и изменение по числам и на лексико-грамматической классификации существительных, в тех терминах, которые приводят Н. М. Барахоева и др., или в каких-либо иных, не останавливаясь.

Но классификация, вернее – первая попытка прийти к ней, представив разряды существительных в системе, была, и значительно раньше. Начало выделению лексико-грамматических разрядов имен существительных в чеченском языке, а, следовательно, в нахских языках в целом, было положено П. К. Усларом в его известном труде «Чеченский язык». Причем эти разряды представлены у него с большей полнотой и глубиной, чем в работах других авторов в последующем, у которых системно они не разбирались вообще, а упоминались в связи с исследованием тех или иных грамматических категорий – обычно числа, классов.

Начав с того, что «во многих языках существует разделение предметов на несколько категорий, основанное на различных началах, напр., разделенные по родам, разделение на одушевленные и неодушевленные ... разумные и бессмысленные», он переходит к чеченскому языку и отмечает, что «в чеченском языке заметно несколько таких категорий, но нельзя объяснить, на чем они основаны. Тут ни окончания слов, ни какие бы то ни было звуковые условия не принимают никакого участия» [2, с. 9]. Это, однако, не помешало ему далее не только выделить, но и с той обстоятельностью, с какой это возможно при фактически первом обращении к материалу, рассмотреть «категории» разумных и неразумных существ (стр. 10), одушевленные и неодушевленные имена (стр. 11-14), вещественные существительные, обозначающие собрание однородных предметов (стр. 14). Заявив вначале, что разделение на эти категории не поддается объяснению, анализу, П. К. Услар все-таки нашел у них определенные грамматические особенности, которые дают основание считать их, как впоследствии они были названы, лексико-грамматическими разрядами.

Наблюдениям П. К. Услара в части выделения «категорий» существительных по семантике и отчасти грамматическим особенностям в последующем не было уделено должного внимания, поэтому мы, как правило, и не находим полной и системно представленной классификации лексико-грамматических разрядов существительных ни в



известных исследованиях по грамматике (морфологии) чеченского языка, ни в учебных грамматиках – вузовских и школьных. Этого нет, например, в вузовском учебнике А. Д. Тимаева в обоих изданиях, не было в предшествовавшем ему учебнике И. Г. Арсаханова (1965 г.). Попытку такой классификации сделали в своем учебнике для педагогических училищ З. Д. Джамалханов и М. Ю. Мачигов. По сути, лексико-грамматических разрядов они выделили всего два – нарицательные (*юкъяра цIердешнаш* – букв. «общие существительные») и собственные (*долахь цIердешнаш* – букв. «принадлежащие») [3, с. 65]. В параграфе рассматриваются структурные (простые, сложные и «составные») разряды существительных, семантические разряды: *собирательные* (*гуламан цIераш*), например, *бажа* «стадо», *хьун* «лес», *жа* «отара»; *вещественные* (*хIуманан цIераш*); «*диёгIаза цIераш*» («бестелесные имена»), обозначающие названий действий, событий, явлений, процессов, признаков и др., например: *жималла* «молодость», *дикалла* «доброта» и др. Каких-то других разрядов, лексико-грамматических или семантических, не находим и у них.

Отмечая отсутствие лексико-грамматической в своей основе классификации имен существительных в нахском языкознании, нельзя не отметить, что эта «традиция» сравнительно недавно нарушена ингушскими лингвистами, выделившими в ингушском языке имена существительные 1) собственные и нарицательные, 2) конкретные и абстрактные (отвлеченные), 3) разумные и неразумные, 4) вещественные, 5) собирательные [1, с. 13-21].

Нельзя не задаться вопросом, почему в этой системе не представлено деление существительных на одушевленные и неодушевленные, как, например, в русском языке, и в то же время выделен разряд разумных/неразумных существительных. Ни у этих авторов, ни у других специальных разъяснений в этой связи не находим, но они, несомненно, нужны.

Деление существительных на соответствующие разряды в грамматиках морфных языков является не чисто лексико-семантическим, а лексико-грамматическим. В русском языке разграничение одушевленных и неодушевленных существительных, например, релевантно не только лексически, но и грамматически. Одушевленные существительные могут принадлежать только к одному из двух традиционно выделяемых родов (мужскому или женскому) или также к общему («среднему» между мужским и женским); исключена их принадлежность к среднему роду. Неодушевленные существительные представлены во всех трех родах (мужском, женском и среднем), но только не в общем роде, так как последний предполагает возможность переосмысления родового признака в зависимости от предполагаемого пола – семантического признака, «работающего» только в сфере одушевленных существительных.

Есть и более частный признак, по которому судят о принадлежности существительных русского языка к одушевленным или неодушевленным. Согласно основанному на нем критерию, принадлежность существительных к одному из этих разрядов может быть установлена путем сравнения форм именительного, родительного и винительного падежей. У одушевленных существительных мужского рода в обоих числах совпадают формы родительного и винительного падежей (*взял у кого? у мужика/мужиков; вижу кого? мужика/мужиков*), у неодушевленных – именительного и винительного (*ларчик стоит /ларчики стоят на столе; вижу ларчик/ларчики*). Этот прием позволяет, в частности определить разряд таких существительных, которые семантически тяготеют к одушевленным, но обозначают в единственном числе не единичность, а множество, совокупность лиц – собирательных существительных и близких к ним по семантике существительных с множественным значением типа *народ*: *от кого? от студенчества* (р. п.) – *приветствую кого? студенчество* (в. п.) – *студенчество участвует в реализации этого плана* (им. п.); *спросить у кого? у народа/у народов* (р.п.) *приветствовать кого? народ /народы* (в.п.); *народ/народы безмолвствует, -ют* (им. п.) Совпадают, следовательно, формы именительного и винительного падежей, а это признак неодушевленных существительных.

У одушевленных и неодушевленных русских существительных женского рода грамматические различия отмечаются только во множественном числе: одушевленные

существительные женского рода во множественном числе имеют совпадающие формы родительного и именительного падежей (*нет матерей – вижу матерей*), у неодушевленных – именительного и винительного (*Стены пали. – Вижу стены*). В этом плане представляют интерес существительные общего рода, большинство которых имеют форму на **-а** и этой формой не отличаются от существительных женского рода не только в начальной, но и во всех косвенных падежных формах. У этих существительных, как и у существительных женского рода, винительный не совпадает ни с родительным, ни с винительным (*Староста заполнил/заполнила журнал. – У нас два месяца нет старосты. – Завтра на собрании будем выбирать старосту*), но во множественном числе они так же характеризуются совпадением форм родительного и винительного (*У старост нашего курса завтра собрание. – Деканат собрал всех старост на совещание*). Семантически близкие к общему роду существительные, относящиеся к 3-ему субстантивному склонению (*тварь, мразь* и др.), характеризуются совпадением винительного с именительным, т.е. ведут себя так же, как неодушевленные существительные и неличные одушевленные (*выть, выхухоль* и др.), несмотря на употребление в значении одушевленных.

При этом в русском языке, как правило, или не выделяются личные и неличные существительные (с соответствующим разграничению разумных и неразумных существ в чеченском и других кавказских языках делением на два разряда одушевленных существительных), или те немногие грамматические различия между ними, которые все-таки существуют, не считаются основанием для выделения особого лексико-грамматического разряда. На первый взгляд между личными и неличными существительными, лексическая полярность которых бесспорна, грамматических различий нет. Во всяком случае, прием сравнения падежных форм (именительного, родительного и винительного падежей) здесь непригоден в отношении существительных как мужского, так и женского рода. Нет и каких-либо особенностей в отношении образования форм числа или склонения. Однако есть признак, по которому эти группы лексем противопоставлены: личные существительные классифицируются по трем родам (мужскому, женскому и общему), тогда как неличные одушевленные существительные имеют только два рода – мужской и женский. Отсутствие общего рода у неличных существительных является основанием для того, чтобы считать деление одушевленных существительных на две группы (личные и неличные) лексико-грамматической классификацией. Но это не основание для выделения особого разряда, хотя оправдывает разграничение соответствующих двух подразрядов одушевленных существительных, что, собственно, автор и сделал в своем учебном пособии по морфологии русского языка для студентов [4, с. 170-171 и др.].

В пользу такого решения говорит и то, что в русском языке есть немногочисленная группа существительных среднего рода, обозначающих мифические существа (*чудовище, чудище*) или являющихся общеродовыми наименованиями реальных существ (*животное, насекомое*), которые лексически тяготеют к одушевленным по тем признакам, на основании которых мы относим к этому разряду существительные типа *леший* и *птица*. Однако с точки зрения грамматической отнесение их к одушевленным существительным невозможно: *чудовище, чудище, насекомое, животное, пресмыкающееся* и т.п. – существительные среднего рода, принадлежность к которому достаточна для их включения в разряд неодушевленных.

Таким образом, для русского языка (и, видимо, славянских языков в целом) деление существительных на одушевленные и неодушевленные лексико-грамматически релевантно. В определенной степени в этом отношении значимо и разграничение личных и неличных внутри разряда одушевленных существительных, но выявляемые грамматические различия не настолько значимы, чтобы служить основанием для выделения особого разряда (разрядов) личных и неличных существительных (в терминах кавказского/чеченского языкознания – разумных и неразумных).

Обратившись к чеченскому и ингушскому языкам, обнаруживаем, что в обоих языках, как и в третьем нахском – бацбийском и вообще в кавказских языках, разграничение

существительных одушевленных и неодушевленных грамматически не мотивировано и не особо поддержано лексико-семантически. Существительные – названия живых существ, если они не обозначают людей, т.е. не являются «разумными», включаются в те же классы, к которым принадлежат названия предметов, веществ, явлений природы, действий, отвлеченных понятий и т.д., т.е. «классам вещей». При это «неразумными» в отношении грамматических классов могут быть и «семантические разумные» существительные, обозначающие людей определенного возраста (*бѣр ду – бѣраш ду* «ребенок есть – дети есть» и производные от него – тот же класс, что и у существительного *дитт* «дерево»; существительные, обозначающие людей определенного социального статуса (*нускал ду* «невеста до входа в свой новый дом» – *нускалиш ду*). И лексически, и грамматически релевантным является деление существительных на разумные и неразумные, так как деление по классам осуществляется в первую очередь по этому признаку: к первым двум классам – «классам людей» (мужской и женский классы) относятся исключительно «разумные существительные»; неразумные и некоторые «разумные», обозначающие людей, по возрастным, социальным или поведенческим признакам не являющихся, с точки зрения носителей языка, полноценными личностями, относятся к одному из остальных – вещных» классов, которые следует называть «неразумными», соответственно закрепив название «разумные» классы за первыми двумя.

Таким образом, существительные в чеченском (и ингушском) языке представлены следующими лексико-грамматическими разрядами:

1. разумные и неразумные;
2. конкретные (подразделяемые на вещественные и невещественные) и отвлеченные (абстрактные);
3. собственные и нарицательные.

Вопрос возможности дополнения этой системы лексико-грамматических разрядов существительных сложный и требующий основательного рассмотрения, к которому мы придем после анализа выделенных разрядов.

I. Имена существительные чеченского языка, как и нахских языков в целом, по лексико-грамматическому признаку подразделяются на два разряда: 1) разумные; 2) неразумные.

При этом следует обратить внимание на то, что деление на одушевленные и неодушевленные в лексико-грамматической классификации неприменимо ни к чеченским, ни к ингушским существительным. Такое деление, которого все еще продолжают придерживаться, по аналогии, скажем, с русской грамматикой, некоторые авторы, не подкреплено существенными лексико-грамматическими различиями, которые могли бы быть основанием для выделения этой корреляции в лексико-грамматический разряд. Хотя, конечно, само различие одушевленных и неодушевленных существительных тоже важно и может играть какую-то роль в рассмотрении не строго грамматических признаков имен существительных вайнахских языков. Связано оно в первую очередь с лексической поляризацией по признаку обозначения живых существ, с одной стороны, и предметов, и понятий неживой природы и вообще понятий, к которым неприменимо представление как о существах. К одушевленному существительным мы относим лексемы, обозначающие людей, – как нарицательные, так и собственные имена (*адам* «человек», *зуда* «женщина», *диѣшархуѣ* «ученик/ученица», *Мохьмад*, *Зѣраѣ*, *Тамѣра*), животных (*буорз* «волк», *цхьѣгал* «лиса», *джий* «овца», *куѣтам* «курица», *гѣмаш* «буйвол», *кхийзуѣрг* «клоп», *чхьѣвриг* «жук»). К одушевленным во многих языках, в том числе, например, в русском, приравнены и такие существительные, которые не обозначают реальные существа, но воспринимаются в сознании носителей языка в этом качестве: *леший*, *оборотень*, *бес*, *водяной*, *черт*, *сатана*, *домовой*, *див*, *циклоп*, *кентавр*, *русалка* и др. О существительных чеченского языка такого ряда, таких, как *вампал* (огромное лохматое существо со сверхъестественной силой), *ѣлмаз* «домовой», *жубѣра-баба* «баба-яга», *шайтIа* «черт», *гIам* «ведьма», *йшIбаз* «дьявол» и др., вряд ли можно сказать то же, имея в виду их на самом деле отсутствующую грамматическую общность с

собственно одушевленными существительными, так как они в своем большинстве относятся к классу *d-d*, входящему в категорию классов «вещей», а в этом классе выделяются и явно неодушевленные в семантическом плане предметно-вещественные существительные типа *ланти* «стул», *киехат* «бумага», *дитт* «дерево», *совлат* «подарок», и названия животных, птиц, насекомых типа *жаьла* «собака», *цхьбгал* «лиса», *цъуоз* «саранча». Приравненность в системе грамматических классов к «вещам» дает основание говорить об отнесении подобных существительных в грамматическом плане к неодушевленному существительному, хотя семантически это вряд ли мотивированно. А это означает, что лексико-грамматического деления на одушевленные – неодушевленные существительные в чеченском и других кавказских языках, в которых имена существительные характеризуются последовательным различением классов, нет, одушевленные и неодушевленные существительные – это лексико-семантические классы существительных. А в лексико-грамматическом плане есть основание подразделять существительные на *разумные* (первые два грамматических класса – мужской и женский) и *неразумные* (остальные четыре класса в чеченском литературном языке и плоскостном диалекте). Поэтому невключение в систему лексико-грамматических разрядов корреляции одушевленных и неодушевленных существительных авторами коллективной монографии по морфологии ингушского языка, на которое мы обратили внимание вначале, имеет под собой основания.

В этом плане представляет интерес и то, как следовало бы различать личные и неличные имена существительные в чеченском языке, возможно, заменив этими понятиями названия «разумные» и «неразумные».

В русском языке это деление охватывает одушевленные существительные, которые не только по значению, но и по формально-грамматическим признакам можно подразделять на две группы:

1. личные, являющиеся названиями людей, в том числе и существительные мифологического и сказочного происхождения типа *леший*, *водяной*, *домовой*; личные существительные включают в себя имена собственные и нарицательные;

2. неличные – существительные, обозначающие представителей животного мира. Неличные существительные тоже можно подразделять на имена собственные и нарицательные, но те и другие «неразумные»: имена собственные здесь – различные наименования географических и административных объектов, учреждений, механизмов и иных изделий и т.д., но не имена людей.

Деление на личные-неличные проводится, следовательно, в рамках одного лексико-грамматического разряда – одушевленных существительных.

В чеченском языке, в котором первые два грамматических класса включают названия «разумных» существ, этот разряд вполне мог бы называться и разрядом личных существительных, так как сюда входят только имена, являющиеся обозначениями людей. Применение понятия «неразумные» к одушевленным существительным из-за того, что они не входят в первые два класса (*зудабер* «девочка», *нускал* «невеста», например) решение не совсем удачное, наверное, и потому, что обозначаемые лица разумом обладают, а вот состоявшимися личностями – по возрасту, социальному положению, по каким-то другим признакам (моральному облику, например) их не считают, и здесь уместнее, надо полагать, понятие «неличные». Существительные – названия животных, птиц, насекомых выведены за пределы и одушевленности, и личности в распределении существительных по грамматическим основаниям, одушевленными (и, конечно, неличными) их можно считать только по лексико-семантическому признаку. Тем не менее, между семантически и грамматически одушевленными существительными (личными разумными) и семантически одушевленными и грамматически неодушевленными существительными (неличными и неразумными) есть определенные различия, в том числе в возможностях сочетаемости, которые необходимо учитывать в грамматике, не говоря о лексике.

Корреляция «разумность – неразумность», если она подразделяет имена не только по



лексической семантике, но и грамматически, должна быть связана с теми или иными их различиями, если не собственно морфологическими, то хотя бы синтаксическими. В этом смысле в чеченском языке вроде не просматриваются какие-то грамматические особенности одушевленных или неодушевленных существительных, которые позволяли бы их дифференцировать не только лексико-семантически. Это не значит, однако, что соответствующие различия в чеченском и других, структурно близких ему, кавказских языках невозможны. На грамматическую маркированность в той или иной степени различия одушевленности-неодушевленности или разумности-неразумности в кавказских языках, указывают, например, выявляемые исследователями грамматических систем рутульского и цахурского языков «специфические факты, не характерные для других дагестанских языков. Так, употребление некоторых местных падежей в них регламентируется категориями одушевленности-неодушевленности и разумности-неразумности: в цахурском языке аффиктив характерен только для одушевленных имен, а серия местных падежей ... – только для неодушевленных имен», «лексико-грамматические разряды одушевленности-неодушевленности и разумности-неразумности в исследуемых языках тесно переплетены: при склонении имен существительных рутульского языка во множественном числе учитывается их одушевленность-неодушевленность, при склонении же субстантивов – разумность-неразумность; по местным падежам некоторых серий в сравниваемых языках склоняются только неодушевленные существительные, тогда как аффиксами аффиктива в цахурском языке маркируются только одушевленные существительные; распределение аффиксов эргатива в цахурском и рутульском языках также мотивировано категорией разумности/неразумности» [5]. С некоторыми особенностями и отклонениями такую связь одушевленности-неодушевленности или разумности-неразумности с грамматикой можно обнаружить, конечно, и в остальных кавказских языках.

Разграничение разумных и неразумных имен пронизывает грамматические системы всех кавказских языков. При этом обычно склоняются к тому, что это категория только лексико-семантическая, о чем, имея в виду дагестанские языки, А. Ф. Ашимова и Л. О. Юсуfoва пишут так: «Обозначение в дагестанских языках категории разумности/неразумности термином «лексико-семантическая» мотивировано тем, что в этих языках различие имен существительных класса людей и класса нелюдей основано только на семантике слов: разумные существа, с одной стороны, и все остальное, – с другой. При этом соотношенность имен существительных с тем или иным разрядом на грамматическую природу существительного во многих дагестанских языках не оказывает существенного влияния» [5]. Надо полагать, что это нельзя экстраполировать на все дагестанские языки, в некоторых из которых обнаруживаются и примеры определенных грамматических различий между классами разумных и неразумных имен. Тем более представление о нерелевантности или несущественной релевантности грамматических различий в дифференциации разумных и неразумных имен неприменимо к чеченскому языку, в котором разделение на два класса имен существительных – класс людей и не-людей не только лексично, но и грамматично.

Разграничение разумных и неразумных имен (существительных) в чеченском языке грамматически поддерживается, в первую очередь, их отнесенностью к разным грамматическим классам. Разумные имена принадлежат к первым двум классам, различающимся гендерной принадлежностью обозначаемых людей, – к мужскому и женскому классу. Если бы при этом имена существительные характеризовались наличием самих показателей грамматических классов (классных префиксов), этого было бы достаточно и для выделения соответствующих двух лексико-грамматических разрядов, и для их распознавания (между собой). Однако в чеченском языке разумные (личные) имена в своем абсолютном большинстве классных показателей не имеют (они есть только у ограниченного круга существительных – *воI* «сын», *йуоI* «дочь; девочка/девушка»; *ваиша* «брат», *йишиа* «сестра» и сложных слов с приведенными в своем составе: *дёнваиша* «дядя (по отцу), *нёнваиша* «дядя (по матери)», *нёнайишиа* «тетя (по матери)», *стунваиша* «шурин», *маьрийишиа* «золовка» и т.п.).

Углубление в грамматические особенности разумных и неразумных имен существительных позволяет при этом установить, что дифференцировать их можно и по другим грамматическим признакам. Особо в этом отношении следует выделить такое свойство тех и других, как выбор аффикса эргатива. Относящиеся к разряду неразумных имена существительные, как неодушевленные, так и одушевленные, в эргативе имеют суффикс *-уḡ*: *куьг* «рука» – *куьйг-уḡ*, *куог* «нога» – *куḡг-уḡ*, *тlám* «ручка; ворот» – *тlэм-уḡ*, *ков* «ворота» – *кев-н-уḡ*, *говр* «лошадь» – *говр-уḡ*, *гāза* «коза» – *гāза-н-уḡ*; *джин* «джинн» – *джин-уḡ*, *йиешап* «ведьма» – *йиешап-уḡ*, *шайтlа* «чёрт» – *шайтlа-н-уḡ* и т.п. У непроемных имен существительных, обозначающих разумные существа, в эргативе мы имеем форму на *-а* (после консонантной основы) или *-с* (*-ас*) после основы на гласный: *стаг* – *стаг-а*, *клант* – *клант-а*, *йуол* – *йуоlа*, *Ахьмад* – *Ахьмад-а*, *Рамзан* – *Рамзан-а*, *Джабраил* – *Джабраил-а*, *Малкан* – *Малкан-а*, *Зāраь* – *Зāраь-а*, *Рēхъант* – *Рēхъант-а*; *дā* – *дā-с*, *ваша* – *ваша-с*, *йиша* – *йиша-с*, *нāна* – *нāна-с*, *шича* – *шича-с//шичуб*, *Абу* – *Абу-с*, *Вāха* – *Вāха-с*, *Мовлāди* – *Мовлāди-с*, *Тамāра* – *Тамāра-с*; *пондарча* – *пондарча-с*, *вотанча* – *вотанча-с*, *малуонча* – *малуонча-с*. Есть и исключения, в том числе разумные существительные (синхронно) непроемные, у которых в эргативе суффикс неразумных существ: *зуда* «женщина; жена» – *зуд-ч-уḡ*, *жиēруḡ* «вдова; разведенная женщина» – *жиēруḡ-ч-уḡ*. Суффиксы неразумных существ приобретают в эргативе производные имена существительные, обозначающие людей по роду занятий, профессиональной принадлежности, наличию способностей, таланта, а также характеризующие человека по физическим или моральным, интеллектуальным качествам, месту жительства, родственным отношениям и т.д., образованные суффиксами *-хуо*: *хьиēхархуḡ* «учитель, преподаватель» – *хьиēхархуḡ-ч-уḡ*, *диēшархуḡ* «учащийся» – *диēшархуḡ-ч-уḡ*, *лāманхуḡ* «горец» – *лāманхуḡ-ч-уḡ*, *дēхуḡ* «родственник по линии отца» – *дēхуḡ-ч-уḡ*, *говзанча* «специалист по...» – *говзан-ч-уḡ*, *иллан-ча* «сказитель» – *иллан-ч-уḡ* и др. В разговорной речи нередко встречаются формы эргатива на *-(а)с* у разумных существительных со словообразовательным значением, связанным с родом деятельности человека, образованных суффиксом *-ча* (*илланча-с*, *говзанча-с*, *пондарча-с*, *вотанча-с*), хотя все они в Словаре А. Х. Мациева («Чеченско-русском словаре», 1961 г.) имеют форму эргатива на *-чуо*. В новых орфографических правилах чеченского языка, утвержденных в 2020 г., эта форма ни в каком варианте не учтена, видимо, потому, что это проблема грамматики, а не орфографии. Вполне возможно, что разговорный вариант (на *-с*), предпочитаемый большинством носителей языка, будет введен в норму. Он даже более понятен и приемлем для носителей языка как привычная для них форма для личных, «разумных» существительных.

К неразумным именам в чеченском языке могут быть отнесены, с изменением классной принадлежности, и существительные, в норме принадлежащие к разумным (двум первым) классам. Это может быть употребление оценочно нейтрального существительного в негативном, уничижительном значении; *Стаг йац иза* «Не мужчина он», не *Стаг вац*, а именно *йац*, с отнесением слова, однако, не к женскому классу, а к классу не-людей «й-й»: ср. мн.ч. *Нах йац уьш* «Не мужчины они»; *Зуда бацара иза-м* «Не женщина (т.е. не хозяйка в доме) она». Часто встречается в разговорной речи использование существительных с негативной оценкой, принадлежащих к «общему классу», не в мужском или женском классе (*клллуḡ* «трус», например, существительное общего класса, которое может быть употреблено и в мужском классе – *клллуḡ ву*, и в женском – *клллуḡ йу*), а в классе не-людей «й-й»: *Клллуо йара иза-м* «Трус есть он» (пренебрежительно о мужчине)».

Такой возможности грамматического (морфологического) разграничения разумных – неразумных имен, сопоставимой с тем, что мы имеем в русском языке при различении одушевленных и неодушевленных существительных, в чеченском языке нет. Здесь у «разумных» и «неразумных» имен существительных падежные формы системно не различаются. Можно было бы считать таким разграничителем форму эргатива, если бы суффиксы эргатива у существительных разумных и неразумных классов (классов людей и классов не-людей) строго различались. Суффикс *-с* характерен, действительно, только для

существительных мужского и женского классов (*Ваха-с, Абу-с, Салавди-с, тхьамда-с, нана-с, Тамара-с*) и, если принять эту же норму написания для соответствующих существительных, также общего класса (*говзанча-с, пондарча-с*), но только для оканчивающихся на гласный, кроме производных на *-хуо* и некоторых других имен, склоняющихся по образцу самостоятельных атрибутивных форм. А существительные на согласный в эргативе имеют суффикс *-а* (*Ахьмад-а, Асет-а*) или иной суффикс. При отсутствии совершенно строгого формального различия существительных разумных и неразумных классов, к тому же возможности их смешения в эргативе (ср., например, *зуд-ч-уѵ, ламанхуо-ч-уѵ – дитт-уѵ, говр-уѵ, университет-уѵ*) мы, однако, можем считать, что признаком формального разграничения классов разумных людей и не-людей является то, что в эргативе только существительные класса людей имеют суффикс *-с* у слов с основой на гласный и суффикс *-а* у слов с основой на согласный.

**II. Деление существительных на конкретные и отвлеченные (абстрактные).** В зависимости от того, являются или не являются существительные обозначениями реальных предметов, веществ, живых существ или других понятий, относимых к материальному миру, грамматика выделяет 2 разряда: 1) конкретные существительные, 2) отвлеченные (абстрактные) существительные.

К конкретным относятся имена существительные, употребляемые для обозначения предметов и явлений действительности, лиц и живых существ, которые можно видеть, осязать и которые могут быть подвергнуты какой-либо количественной характеристике: *гІант* «стул», *пиен* «стена», *киѵхат* «бумага», *говр* «лошадь», *ЧиѵѵгІардиг* «ласточка», *цаѵпцалг* «сверчок», *цициг* «кошка», *нІаьна* «червь», *йиша* «сестра», *дуоттагІ* «друг», *догІа* «дождь», *луѵ* «снег», *тхи* «роса» *эциг* «железо» и др. К таким существительным, если они имеют при этом конкретно-предметное значение, применимы количественные характеристики, что выражается в употреблении при них числительных (*кхо гІант* «три стула», *биѵ пиен* «четыре стены», *пхи говр* «пять лошадей», *ши ЧиѵѵгІардиг* «две ласточки», *цхьа цаѵпцалг* «один сверчок», *кхо цициг* «три кошки», *пхи нІаьна* «пять червей», *ши йиша* «две сестры», *виѵ дуоттагІа* «четыре друга») или иных слов с количественной семантикой (*дукха эциг* «много железа», *кІеззиг диеана догІа* «немного покапавший дождь»). Эти существительные, как правило, имеют формы обоих чисел – единственного и множественного (*гІант – гІанташ*, *пиен – пиѵнаш*, *киѵхат – киѵхаташ*, *говр – говраш*, *ЧиѵѵгІардиг – ЧиѵѵгІардигаш*, *цаѵпцалг – цаѵпцалгаш*, *цициг – цицигаш*, *нІаьна – нІаьний*, *йиша – йиѵжарий*, *йоІ – мехкарий* (супплетивные корреляты), *дуоттагІ – дуоттагІуй*). Конкретных существительных, не имеющих формы множественного числа, немного, но они есть, в том числе и вещественные, но это объект и предмет для другого исследования.

**Конкретные** существительные подразделяются на две лексико-грамматические группы:

1. *Предметно-личные* существительные, обозначающие материальные предметы, живые существа, которые можно посчитать или как-то иначе подвергнуть количественной характеристике: *гІант* «стул», *Іаѵг* «ложка», *буошхан* «тарелка», *куѵ* «ковер», *тхов* «крыша», *машиен* «машина», *вуорда* «телега; повозка», *гІа́ла* «город», *куорта* «голова», *балда* «губа»; *адам* «человек», *говзанча* «специалист», *зуда* «женщина», *жІаьла* «собака», *пийл* «слон» и др. К конкретным предметно-личным относятся и существительные, которые не обозначают какой-то отдельный предмет, но по своей структуре состоят из предметов, частичек, веществ, являются материальными и поэтому допускают счет или иную количественную характеристику. Это существительные типа *догІа* «дождь», *луѵ* «снег», *тхи* «роса», *хІуорд* «море», *Іа́м* «лужа», *та́туол* «арык» и т.п.

2. *Вещественные* существительные, обозначающие однородные по составу вещества, поддающиеся делению, измерению по объему, массе, но неисчисляемые. Это обычно названия химических элементов и соединений (*дети* «серебро», *эциг* «железо», *гІѵли* «олово», *буѵлат* «сталь», *буорза* «бронза», *шѵкьа* «чернила», *биѵрам* «рассол»), пищевых продуктов (*шиѵкар*

«сахар», *бѣтиг* «хлеб», *шура* «молоко», *кIалд* «творог», *чуорна* «бульон», *даьтта* «масло», *худар* «каша»), сельскохозяйственных культур, плодов, иных растений (*кIа* «пшеница», *хьаьжкIа* «кукуруза», *сула/кена* «овес», *буьжан/суос* «рожь», *мух* «ячмень», *нар* «гранат», *гIабакх* «тыква», *цIазам* «ягода», *Iаж* «яблоня», *кхуор* «груша»; *наркаш* «облепиха», *бал* «репей») и т.д. Кроме очевидных лексических различий, эти две группы (предметно-личные и вещественные существительные) характеризуются различиями и грамматическими. Предметноличные существительные выделяются тем, что они, как правило, имеют оба числа, тогда как многие вещественные существительные имеют форму только одного числа (при формальной возможности его образования не употребляются в противоположном числе) – чаще только единственного (*даьтта* «масло», *шиѣкар* «сахар», *тIуь* «сметана», *буорза* «бронза», *гIѣли* «олово»), реже – только множественного (*Iовраш* «поток, обычно горный поток или ливневый поток», *диларш* «помой; отбросы», *йуьькаш* «осадок, образуемый при изготовлении масла», *кегаш* «мякина»).

**Отвлеченные (абстрактные)** существительные не имеют ни предметно-личного, ни вещественного значения. Они обозначают такие понятия (качества, действия, состояния, явления), которые не имеют материализованного вида и проявления, обычно являются плодом абстрактного мышления человека: *сингаттам* «грусть, тоска, скука», *синтием* «утешение», *синхьйизам* «грусть, тоска; беспокойство; скука», *биѣзам* «любовь», *кхиѣрам* «опасность; угроза», *тийналла* «тишина», *шиѣлуь* «холод», *гIовгIа* «шум», *сихалла* «быстрота, скорость», *шиѣкуь* «подозрение; сомнение», *кьайлиѣ* «тайна, секрет», *маьттазалла* «бесстыдство», *маьришалла* «безопасность», *кьизалла* «жестокость, беспощадность», *туоам* «удовлетворение» и т.д. О нематериализованности таких понятий мы говорим потому, что в предметно-вещественном виде они в природе не существуют, реально существуют только предметы, обладающие этими признаками, и вне этих предметов, существ и т.д. нет и самих признаков: *кIайлла* «белизна» – признак белого, но самого предмета – «белизны» не существует; *ткьариш* «слякоть» – признак почвы (дороги, поля), превратившейся в жидкую грязь после дождя или мокрого снега; *майралла* «смелость» – признак решительного, не знающего страха (превозмогающего страх, если точнее) человека; и т.п. Грамматически эти существительные отличаются от конкретных тем, что употребляются, как правило, только в единственном числе (хотя это относится не ко всем лексемам: часть из них, приобретая значение, близкое к конкретному, может употребляться и во множественном числе): *тийналла* «тишина», *майралла* «мужество», *шиѣлуь* «холод», *биѣзам* «любовь», *сихалла* «быстрота, скорость» и т.д. В редких случаях возможно употребление отвлеченных существительных в обоих числах: встречается, например, образование парного множественного числа при конкретизации, условном «опредмечивании» понятия: *хазахьетарш* «радости (жизни), *кхиѣрамаш* «опасности; угрозы», *кьайлиѣнаш* «тайны, секреты», *цатъамаш* «неприятности; огорчения», *шиѣкуьнаш* «подозрения, сомнения». При этом в чеченском языке отвлеченные существительные могут употребляться, с соответствующими семантическими изменениями в сторону приобретения предметно-личного значения, во множественном числе в существенно большей степени, чем в русском и иных языках. Отмечаемые в русском языке случаи употребления отвлеченных существительных в личном значении (*Лучшие умы человечества не могли справиться с этой задачей*) или в предметном (*Труды этого ученого долго не издавались*), для чеченского языка не характерны.

**III.** На лексико-грамматической основе проводится и деление существительных на **собственные и нарицательные**.

*Имя собственное* в грамматике не совсем то же самое, что имеется в виду под собственными именами в ономастике, хотя в основном эти понятия в грамматике и ономастике совпадают. Дело в том, что, по мнению многих специалистов, к ведению ономастики относятся не только антропонимы, топонимы, космонимы и другие имена, являющиеся объектом изучения грамматики как входящие в особый разряд существительных, противопоставленный нарицательным именам, но и этнонимы (названия народов, племен и



т.д.), номены (номенклатурные названия отраслей науки, техники, искусства, термины родства, названия видов растений и т.д.), названия жителей той или иной местности и др. [6, с. 7-9]. Это представление об именах собственных, сложившееся в русском языкознании, может быть использовано и в описании имен собственных и в других языках.

В основе деления имен существительных на собственные и нарицательные в грамматике «лежит противопоставление отдельных, единичных предметов и предметов, являющихся представителями класса однородных предметов» [7, с. 30]. Имя собственное – это в принципе индивидуальное имя отдельного лица, живого существа (клички), предмета, географических и административных объектов и т.д., хотя носителями этих имен могут быть иногда не только одно лицо, существо или предмет. Собственные имена существительные можно классифицировать по семантическим группам, пользуясь ономастической терминологией:

1. *Антропонимы* – имена, отчества, фамилии людей, а также клички, прозвища, псевдонимы (от греч. *anthropos* «человек» и *опута* «имя, название»): *Мохьмад, Руслан, Асламбек, Имран, Гали* (мужские имена), *Асиет, ПётИамат, Селима, Рāзиет, Зāраь* (женские имена); *Алиев Мохьмад, Магомадова Рауса* (имена и фамилии), *Руслан Алиевич Махмудхаджиев, Тамара Вахаевна Гайрбекова* (имена, отчества, фамилии); прозвища: *Цициг* («кошка», женск.), *БунпIаз* («Карапуз» – обычно о толстом и малорослом человеке муж. пола), *Хухар* («перезрелый огурец, обычно большой» – о полном, толстом человеке, как правило, ребенку или подростке), *БугIа* («бык»), *Чами* («ковшик; черпак»), *Суеттабика* (о жеманящейся девочке, девушке, женщине), *Учитал* («учитель», женск. и муж.). Изучением совокупности личных имен и прозвищ людей – антропонимов занимается наука, известная под названием *антропонимика*.

2. *Топонимы* в широком смысле – названия, присвоенные различным географическим объектам (рекам, озерам, морям, горам, долинам, низменностям, вершинам, городам, селам, областям, странам, континентам, улицам, проспектам, бульварам и т.д.): *Гирма* (Крым), *Мисар* (Египет), *Шēма* (Сирия), *Гуьржиех* (Грузия), *Хирийчубь* (Осетия), *Гизлари* (Кизляр), *Берси-Юрт* (Беслан), *Шура-гIāла* (Буйнакск), *Хинж-гIāла* (Махачкала), *Бāкуох* (Баку), *Хасу-Юрт* (Хасавюрт), *Виēдана* (Ведено); *БашIам* (Казбек), *НубьгIийн āриē* (Терско-Кумская низменность, у чеченцев – в переводе – называемая Ногайской равниной), *ТиеркIист* «Надтеречная равнина»; *Еврāзи* (континент), *Арбат* (улица в Москве и район Арбат), *Алда* (поселок в Грозном). Особо здесь следует выделить *гидронимы* – названия водных объектов – рек, озер, морей, океанов, заливов и проливов, в том числе *микргидронимы* – наименования мелких речек, ручейков, родников, прудов: *Тиерк* (Терек), *Суобьлжа* (Сунжа), *Оарга* (Аргун), *Джалкх* (Джалка), *Къубьзан-Иām* (оз. Кезеной-ам), *Иаьржа-хIуорд* (Черное море), *Тāркхойн хIуорд* (Каспийское море); *Мовсаран шовда* «Родник Мовсара» (в микротопонимии с. ДаьргIа в Веденском район), *Булкх* (речка в микротопонимии с. Элистанжи); и т.д. Изучаются *топонимикой* (от греч. *topos* – «место» и *опута* – «имя, название»). В топонимию входят и микротопонимы – названия небольших местных объектов; это физико-географические или находящиеся внутри поселения объекты, известные, как правило, только ограниченному кругу людей из местных жителей, – луга, поля, рощи, улицы, уголья, урочища, сенокосы, выгоны, топи, лесосеки, поляны, гари, пастбища, колодца, ключи, омуты, пороги и т.д.). О том, что собой представляет микротопонимика, и о микротопонимии Чеченской Республики почти исчерпывающие сведения можно получить из фундаментальной работы А. С. Сулейманова, выдержавшей несколько изданий, в которой представлена микротопонимия всей республики вплоть до названий ручейков, оврагов, мест выпаса и зимовья скота и т.д. (см. 2- изд. [8, с. 97].

Топонимы могут подразделяться по типам обозначаемых объектов на различные группы: это 1) названия озер и прудов (лимнонимы), 2) названия океанов (океанонимы), 3) названия морей и их частей (пелагонимы), 4) названия наземных объектов рельефа (гор, вершин, холмов, хребтов и т.д.) – оронимы, 5) названия стран, областей, районов (хоронимы), 6) названия островов, полуостровов, архипелагов и т.п. (инсулонимы); и т.д. Некоторые из них

в чеченском языке совсем не употребляются или употребляются редко, так как обозначают не встречающиеся или встречающиеся редко в республике названия (инсулонимы, например), при этом обычно приводятся так же, как они звучат в русской речи, поэтому необходимости в их детально рассмотрении, видимо, нет.

4. *Зоонимы* – клички животных (обычно домашних животных и животных, содержащихся в домашних условиях, в зоопарках, цирках и т.д.); изучаются в *зоонимике* (от греч. *зоон* – «животное» и *опута* – «имя, название»): *Гуди//Гудри*, *Барза*, *Бõри*, *Гуци* и др. (клички собак), *Йитша*, *Мāни*, *Мāша*, *ЧIама* (клички коров); *Пису*, *Васка*, *Буьгулг*, *Масар* (клички кошек), *Бокъаша(а)*, *Бõра* (клички жеребят) и т.д. Являются названиями представителей животного мира, но не собственно зоонимами, как существительные нарицательные, наименования классов, родов, семейств животных: *жIаьла* «собака», *пийл* «слон», *луом* «лев», *цIуоькъалуом* «тигр», *цIокъ/ цIокъберг* «барс», *хиешт* «выдра», *буорз* «волк», *цхьогол* «лиса/лисица», *нал* «кабан» и др. Хотя нередко в лингвистической литературе их ошибочно (во всяком случае, не в соответствии со сложившимся представлением) рассматривают (и исследуют) в качестве зоонимов. При этом интересно, что специальной науки или раздела науки, который занимается изучением названий животных, в широком (включая птиц, рыб и т.д.) или узком смысле, не существует. Есть наука *зоология*, изучающая представителей животного мира, – всех, кроме человека, начиная с одноклеточных организмов, но науки, в которой был бы выделен лингвистический аспект зоологии, нет. При этом есть названия групп кличек животных определенных родов и видов: клички собак – кинонимы; клички кошек – филонимы; клички лошадей – гиппонимы; клички птиц – орнитонимы и т.д. В чеченской зоонимике последних десятилетий преобладают заимствования из русского языка и через русский язык.

5. *Космонимы* – названия объектов космического пространства (звезд, созвездий, планет, комет, астероидов, болидов, метеоритов), изучаемые в *космонимике* (от греч. *kosmos* – «мироздание; мир; небесный свод» и *опута* – «имя, название»). В чеченском языке включают ограниченный круг слов, но общеизвестные наименования небесных светил, созвездий, известные не только астрономам, в чеченском языке собственные названия имеют: *Мāлх* (Солнце), *Бутт* (Луна), *Ча Такхийна Тāча* (Млечный путь), *Сахуьлу сиёда* или *Садов сиёда* (Венера), *Кхо куог сиёда* – Сириус, *Къилбаседа* (Полярная звезда), *МаьрIажа сиёда* (созвездие Ориона), *Чухчахьёр* (Созвездие Малой Медведицы), *ВорхI вешин ворхI сиёда* – Большая Медведица, *КоврэгIийна сиёда* – созвездие Близнецов.

6. *Теонимы* – имена богов и божеств, изучаются *теонимикой*. У исповедующих ислам чеченцев в активном употреблении в наше время только *АллахI* и сохранившееся еще от язычества имя *Дёла* – верховного божества доисламской эпохи. Это имя сейчас произносят, имея в виду только Аллаха. В доисламский период у чеченцев были и другие теонимы: *Муох-Нāна* (Мат ь ветров), *Дарц-Нāна* (Мать метелей), *Хи-Нāна* (Мать воды), *Тушубли* (богиня плодородия), *Иштар-Дёла* (божество жизни и смерти, правитель подземного царства) и др.

7. *Эргонимы* – наименования деловых объединений людей. В зависимости от их разновидностей различают *эмпоронимы* – названия магазинов, *фирмонимы* – названия фирм и т.д.; сюда же относятся названия парикмахерских, баров, кафе, благотворительных организаций и др., которые также изучаются *эргонимикой*. До сравнительно недавнего времени *эргонимика* в чеченском языке (собственно чеченские названия) была представлена всего несколькими наименованиями заведений общественного питания (кафе «Орга», кафе «Дашуо сай», кафе «Башлам», кафе «Шовда»), абсолютное большинство перечисленных типов эргонимов в городе и даже в сельской местности были русскими. В последнее время собственно чеченские эргонимы получили широкое распространение: «*Биеркат*» (торговый центр), «*Марзуо*», «*Жижиг-галнаш*», «*Кхача*», «*Мерза Ю*», «*Бисмал*», «*ЦIахь санна*» («Как дома»), даже «*Атта*» («Легко» – в начале ул. Дьякова в Грозном), «*Шовда*» (кафе), ресторан «*Дайн кхерч*», гостевой дом «*Кхиерч*» и многие другие.

8. *Хрематонимы* – в принципе почти все остальные имена собственные, включающие

названия предметов материальной культуры, науки, техники (пароходы, космические корабли, уникальные ювелирные изделия; музыкальные инструменты; видимо, сюда следует включить марки машин, телевизоров и произведений духовной культуры (книг, журналов, опер, фильмов и т. д.). Изучаются *хремотонимикой* (от греч. *chrema* – «вещь, предмет, дело» и *опута* – «имя, название»). Хремотонимы в чеченском языке представлены не так широко, как в русском и других языках, и этому есть объяснение, несколько не умаляющее уровень развития самого языка, как это иногда пытаются представить. Отсутствие собственного флота (любого) ввиду известного отсутствия судоходных водоемов и рек объясняет отсутствие названий кораблей. Вряд ли не только у чеченцев, но и у остальных народов России даже в ближайшем будущем появится какое-либо название космического корабля на собственном языке. Ограниченны и возможности дать иные, кроме русских и английских, названия многим (не всем) другим предметам материальной культуры. При этом сами хремотонимы есть, конечно, и на чеченском языке, и на языках других народов России. Широкое распространение получили, например, чеченские названия производимых в республике напитков и продуктов («Шовда», «Дарбан-хи», «Стом»), названия других, особенно первых нескольких из перечисленных ниже, в самом чеченском языке отсутствуют, в чеченской речи употребляются русские «Мерседес», «Вольво», «Нива», «КамАЗ» и др.). Сравнительно недавно в республике стали собирать автомобили – боевые багги собственного изобретения, причем в нескольких модификациях, и появилось название «Чабуорз» («медведь-волк»).

*Нарицательные существительные* являются наименованиями представителей класса однородных предметов, живых существ и т.д. Поэтому сюда относятся и такие группы существительных, которые в ономастике обычно причисляют к собственным именам, – этнонимы (такие, как *уоьрси* «русский», *гумки* «кумык», *гIалмакхуь* «калмык», *чиергаси* «черкес», *куртуь* «курд», *гIезалуь* «татарин», *жуьгти* «еврей», *бIалкхаруь* «балкарец»), субэтнонимы, которых особенно много у чеченцев (*бёнуой*, *билтуой*, *гунуой*, *дишний*, *аьккхий*, *маьлхий*, *мIайстуой*, *уорстхуой*, *серхуой*, *чIёбарлуой* и др.); номены (единичные наименования предметов в ряду себе подобных – такие, как *кирамдеши* «крепдешин», *бIамба* «хлопок; вата», *гата* «холст; полотенце», *буоз* «бязь», *корпорацци*, *фабрика* и др.

Различие между собственными и нарицательными существительными в чеченской орфографии маркируется, как и в русской, употреблением строчных (для собственных) и прописных (для нарицательных существительных) букв: *Мохьмад*, *Султан*, *Турко*; *Лариса*, *Тамара*, *Баянт*; *Ахмадов*; *Алиев*; *Чамаева*; *Тулаев*; *Боливи*; *Чили*, *ГIалгIайчуоь*; *Башлам*; «*Мерседес*», «*Тойота*»; *Чами*, *Аьшкал*, *Букъарш* (прозвища) – собственные имена существительные; *халкъ* «народ»; *пис* «скупой человек», *турпал* «герой», *адам* «человек», *зуда* «женщина»; *къам* «нация»; *говр* «лошадь», *тIуом* «война», *мIашар* «мир»; *мIайралла* «смелость», *куралла* «высокомерие, заносчивость, прихоть» и др. – нарицательные.

Собственные и нарицательные существительные, кроме лексических различий, противопоставлены и грамматически. В целом собственные имена существительные ограничены в употреблении во множественном числе. Однако здесь следует иметь в виду, что в чеченском языке имена собственные – антропонимы и некоторые нарицательные имена, называющие людей по степени родства, и употребляются во множественном числе, и имеют при этом свой особый и причем единственный, не повторяющийся у других существительных, аффикс множественного числа – суффикс *-гIар*. Любое имя собственное – имя, отчество и фамилия – раздельно или, если приводятся вместе, с оформлением последнего слова (фамилии), могут быть употреблены во множественном числе: *Ахьмад* – *АхьмадгIар*, *Ахьмад Иалашевич* – *Ахьмад ИалашевичгIар*, *Магомадов* – *МагомадовгIар*, *Асиет* – *АсиетгIар*, *Рабу* – *РабузгIар* и т.п. Ограничений нет никаких. Однако при этом следует иметь в виду, что форма множественного числа таких существительных не означает множественность того же лица, которое обозначено в единственном числе, и даже не обязательно это множество лиц с этим же именем (хотя, конечно, и это возможно: *Тхан классиера АхьмадгIар цхьажимма вовшех тера а бу* «Ахмады нашего класса немного даже внешне похожи»; *ТамарагIар ма духха*

*гулбелла кху чуохь!* «Что-то Тамар много здесь (в этом помещении) собралось!»). В этой форме речь идет о некотором множестве людей, тем или иным образом имеющих отношение к лицу, названному в единственном числе. Это могут быть члены семьи, вообще близкие или даже дальние родственники Ахьмада / Тамары, в соответствующих ситуациях круг друзей Ахьмада / Тамары, даже случайно оказавшиеся с ним рядом люди (*АхьмадгӀарна тӀегӀуой вайшиш* «Подойдем к Ахмеду и тем, кто с ним?»), даже не обязательно принадлежащие к тому же полу, возрасту. Тот же суффикс в соединении с нарицательными существительными, обозначающими людей по степени двоюродного или троюродного родства, – *шича* «двоюродные брат или сестра», *маьхча* «троюродные брат или сестра» и производные сложные слова с ними (*дӀешича* «двоюродный брат или сестра отца», *маьришича* «двоюродный брат или сестра мужа» и т.п.) – употребляется в несколько ином значении множественности: это некоторое множество людей, которых объединяет, собственно, не имя, а степень родства с его обладателем.

Другие имена собственные в чеченском языке в отношении возможностей употребления во множественном числе существенно не отличаются от соотносимых с ними существительных, например, русского языка. В чеченском языке собственные имена – топонимы, например, имеют форму единственного числа, топонимы во множественном числе не обнаруживаются. Отдельные примеры находятся на уровне микротопонимии, например: *Кейн бӀовлагаиш* «Кейцев башенки» в микротопонимии Кей-мохк; *Каснойн кешнаиш* «Каснойцев кладбище» в микротопонимии Элда-пхьа», *Шира кешнаиш* «Старое кладбище» в микротопонимии Ширча-Юрта, *Байн-кортоиш* в микротопонимии населенных пунктов, основанных аккинцами, в междуречье Сулак-Терек [1, с. 95, 109] и нек. др. Но если судить по русской транслитерации чеченских названий, далеко не всегда удачных и, может быть, вынужденных (хотя далеко не во всех случаях) по причине трудностей в произношении, создается впечатление, что в Чеченской Республике топонимов – названий населенных пунктов, принадлежащих к *pluralia tantum*, множество. Часто в качестве примеров собственных имен, употребляемых только во множественном числе, приводят наши нерусские топонимы, в своей русской транслитерации оканчивающиеся на **-и**, **-ы**, например, чеченские и ингушские типа *Автуры*, *Барсуки*, *Гехи*, *Гойты*, *Кулары*, *Мескеты*, *Самашки*, *Шали*, *Махкеты* и др., однако они не имеют к этому явлению никакого отношения, поскольку не могут рассматриваться как формы множественного числа только на том основании, что «русская транскрипция» чеченских географических названий совпала со словоформами множественного числа русских существительных. В чеченском языке они имеют другое звучание (*Эвтара*, *Шела*, *МахкатӀе*, *СӀмаӀашка* и др.), а русифицированные варианты правильнее было бы относить к несклоняемым существительным: *Я уехал из Автуры*, а не *Автуров*. Кстати, однословных наименований населенных пунктов или даже микротопонимов, оформленных (на соответствующих языках) множественным числом, на территории Чеченской Республики и Республики Ингушетия, фактически нет, что уже дает основание, с собственно лингвистической точки зрения, для отказа от такого формоупотребления в русской речи. Однако оно настолько вошло в привычку русских и всех остальных говорящих на русском языке, в том числе самих чеченцев и ингушей, что легче посчитать это формоупотребление нормой, нежели стараться отучить от него.

**IV.** Невыясненным и достаточно сложным является вопрос о возможности выделения в чеченском языке, и в нахских языках в целом, лексико-грамматического разряда *собирабельных* существительных. П. К. Услар такую «категорию» не выделял. Не находим этот разряд и у Н. Ф. Яковлева, вообще не рассматривающего лексико-грамматическую классификацию существительных и ограничившегося преимущественным вниманием к их словоизменению. В первых учебных (школьных) грамматиках чеченского языка различали собственные и нарицательные имена существительные, в некоторых это дополнялось делением существительных на наименования людей и других «вещей» (т.е. это деление на разумные и неразумные), как в учебнике 1940 г.: в нем этому посвящен специальный параграф



§ 31, в котором, кстати, оговаривается, что некоторые названия людей (*адам, бер, нускал*) отвечают на вопрос названий вещей *хIун?* [9, с. 43-44]. И. Г. Арсаханов в своем вузовском учебнике рассматривает в небольшом абзаце деление существительных на нарицательные и собственные, другие разряды не упоминаются [10, с. 79]. Подробно, посвятив этому довольно большой для учебника параграф, нарицательные и одушевленные существительные рассмотрел А. Д. Тимаев, но другие разряды, в том числе собирательные существительные, обойдены вниманием. Между тем, утверждать, что в чеченском языке нет иного лексико-грамматического деления существительных и, в частности, не выделяются существительные с признаками собирательных, точно так же, как их можно выделять уверенно, наверное, нельзя.

Разработанной лексико-грамматической классификации существительных по признаку «**собирательность-несобирательность**» в чеченском языкознании, как это вытекает из вышесказанного, нет. Видимо, по причине сложившегося мнения об отсутствии в чеченском языке существительных, отвечающих общепринятому представлению о них как лексемах, выражающих, в первую очередь, значение обобщенного множества в единственном числе. Действительно, при необходимости выражения соответствующего значения собирательных существительных русского языка используется обычно форма множественного числа: *студенчество – студентаи, профессура – профессори, листва – гIаиш, детвора – бераиш, молодёжь – кегийрхуой, комарьё – чуьркаиш, ворьё – къуй, родня – гьергарнаиш* и др. Тем более что вне контекста даже для формы множественного числа собирательное значение не может быть установлено определенно, сама форма множественного числа может выражать любое множество в зависимости от контекста: *Тхан университетийёра студентаи кхāна Москуох фестивāлийё боуьлуиш бу* «Студенты из нашего университета завтра едут на фестиваль в Москву», но *Студентаи шāтайпана нāх бу* «Студенты особые люди». Но даже в этих случаях собственно собирательность как обобщенное множество не достигается, и это ясно показывает практическая невозможность (или редкая возможность) перевести форму множественного числа чеченских существительных русским собирательным существительным.

К собирательным именам в тех языках, в которых они выделяются как лексико-грамматический разряд, относят, как известно, только имена нарицательные. Но иногда высказывается мнение, что собирательность свойственна и антропонимам при их употреблении во множественном числе для называния некоторого множества людей, тем или иным образом имеющих отношение к обладателю этого имени: *Петровы; Мальсаговы, Мунаевы* и т.п., или при переходе в нарицательные по признаку общности по тому или иному признаку, обладание которым связывается, например, с каким-либо литературным персонажем: *чацкие, скалозубы, фамусовы, корчагины* и т.д. Такое обобщение возможно в наше время и для чеченского языка: имена некоторых героев и персонажей произведений становятся нарицательными, хотя действующая орфография не упорядочила еще их написание и они пишутся с прописной буквы. Например: *Вайна юкъахъ шорта бу АбубешаргIār* «Среди нас много абубешаров». Однако собственные имена существительные лексически в основном являются несобирательными как словоформы, в которых форма единственного числа соответствует семантике единичности. В отдельных случаях некоторые из них (антропонимы) могут иметь собирательное значение, выраженное во множественном числе, но в том и другом случае лексическое значение собирательности (или несобирательности) не получает словообразовательного и грамматического выражения. Если, конечно, не возражать против того, что собирательное существительное – это «имя существительное, которое в форме единственного числа обозначает совокупность одинаковых (или подобных) отдельных предметов в отвлечении от этих последних» [11, с. 466]. Причем, хотя собирательность предполагает отнесенность существительных к классу *singularia tantum*, они выделяются в нем тем, о чем писал А. А. Реформатский: «Различие ... слов *singularia tantum* и собирательных заключается в том, что ... при случае *singularia tantum* единственное

выражается через грамматически единственное, а при собирательных через грамматически единственное выражается множественность [12, с. 79]. Выделяя в ингушском языке (а следовательно, и в чеченском) собирательные существительные, авторы морфологии ингушского языка учли, видимо, эту особенность, которой должны соответствовать собирательные существительные, и сделали попытку выделить собирательные существительные в ингушском языке. Рассматриваются следующие существительные: *бIу* «войско» (чеч. *бIуо*), *эскар* «армия», *гIаьр* «шайка» (чеч. *гIэра*), *сом* «фрукты» (чеч. *стуом*), *тIо* «щебень», *гIа* «листва», *поартал* «вещи; гардероб» (чеч. *бедарш*) [1, с. 21]. Во всех этих примерах, в тех контекстах, которые при этом приводятся, семантика собирательности, сформулированной авторами, – «некоторой неограниченной совокупности лиц и предметов, представленной как единое целое», содержится, но эти лексемы неоднородны по своим грамматическим признакам. Скажем, *эскар* «армия; войско» – существительное, которое без каких-либо существенных семантических изменений употребляется во множественном числе, как и его лексико-семантические эквиваленты в других языках, так же имеющие коррелят во множественном числе: русск. *армия; войско* – *армии; войска*, нем. *die Armee* – *die Armeen*, исп. *ejército; tropa* – *ejércitos; tropas*, груз. *armu* «армия; войско» – *armies* и др. Множественное число с тем же значением имеют также *бIу* (*бIуо*) (у А.Г. Мадиева в «Чеченско-русском словаре» *бIо* «войско» – *бIонаш*: стр. 82), *гIаьр* (*гIэра*) (у А.Г. Мадиева *гIэра* – *гIэранаш*: стр. 114). Тем не менее, в отношении остальных существительных, в том числе, может быть, и существительного *адам*, приводимом ими отдельно ниже в значении неопределенного количества – не «человек», а «народ» (*дукха адам* «много народу»), авторы морфологии ингушского языка правы в том смысле, что это такие лексемы, которые в соответствующем употреблении являются собирательными, соответствуя этому разряду и лексико-семантически (обозначают обобщенное множество как единое целое, «совокупность или однородных предметов, или лиц, объединенных по какому-то общему для них признаку» [1, с. 21]), и грамматически – по признаку неупотребления во множественном числе. Проблема, однако, в том, что собирательность у них проявляется только в определенном контексте, а в других употреблениях это обычные предметно-вещественные существительные. Речь идет о существительных *адам*, *гIа*, *стуом* и немногих других существительных (*халкъ*, например), которые могут употребляться в качестве собирательных в контекстах типа *Цаьрга дукха адам/халкъ гуделлиэра* «У них много народу собралось». Существительное *гIа* «листва» в собирательном значении может быть употреблено (*Гуьйранна гIа охьадужу* «Осенью листва опадает»), но употребляется и как обычное предметное существительное с коррелятом во множественном числе в значении «лист»: *Дитта кIелахь гIаши кIезиг ду, уьш мохуьб дIадаьхьана дэра* «Под деревом листьев мало, потому что их унес ветер». Таково и существительное *стуом*: *Кху шарахь стуом дика латийна* «В этом году фрукты хорошо уродились» (собирательное значение), но: *Стуоьл тIуехь тайп-тайпана стубьмаш бара* «На столе были разнообразные фрукты». Уверенному отнесению таких лексем к собирательным существительным мешает 1) наличие в таком случае омонимов и отсутствие, следовательно, каких-либо собственных морфологических (морфемных) признаков: *адам* «человек» (мн. *адамаш* «люди»), *халкъ* «этнос: народ, нация» (мн. *халкъаши*); *гIа* «лист» (мн. *гIаши*), 2) возможность употребления при таких словах слов с количественным значением *дукха* «много», *кIезиг* «мало», *алссам* «вдоволь, вполне». Можно в таком случае прийти к выводу о том, что в чеченском языке (и ингушском) собственно собирательных существительных как таковых нет и только возможно употреблением лексем определенной семантики в собирательном значении. Но необходимо определиться с существительными типа *тIо* «щебень» в приведенном выше списке, к которому, надо полагать, можно подобрать еще и другие лексемы, имеющие, с точки зрения цитированных авторов и многих других, собирательное значение и характеризующиеся наличием и лексических, и грамматических признаков, соответствующих разряду собирательных существительных. К существительному *тIо*, например, множественное число в словарях не приводят (а вот *тIуьб* – и мн. *тIуош*:



Мацев, стр. 427). Соотносимое с этим *жагIа* в словаре дается с формой мн.ч. – *жагIанаи* (Мацев, стр. 183); еще, напр., *гIум* – *гIамарш*. Тщательный поиск слов в словаре, которые в полной мере соответствовали бы *mIo* «щебень», т.е. не использовались бы вообще во множественном числе ни в каком значении, результатов не дает: некоторые слова могут в соответствующем контексте приобрести собирательное значение и именно в этом значении не употребляться во множественном числе, но многие – вещественные существительные, которые в своем большинстве, как известно, и не должны иметь форму множественного числа.

Таким образом, оснований для выделения лексико-грамматического разряда собирательных существительных в чеченском языке не находим, хотя достаточно много слов, которые в определенном контексте могут быть употреблены в соответствующем значении и именно в этом значении приобретают грамматический признак собирательных существительных – употребление только в единственном числе. А выделение «контекстуальных собирательных существительных» вряд ли соответствует каким-либо критериям и признакам, которых придерживаются при делении имен существительных на соответствующие лексико-грамматические разряды.

В итоге мы приходим к тому, что в чеченском языке достаточно основания для выделения только следующих лексико-грамматических разрядов имен существительных: 1) разумных – неразумных (с предпочтительностью все-таки деления на личные-неличные с учетом попавших в «неразумные» классы существительных, семантически «неразумных» и грамматически неличных); 2) собственных и нарицательных; 3) конкретных и отвлеченных. Таких достаточных оснований нет для выделения разряда собирательных существительных. Нет и грамматических признаков, которые позволили бы выделить как лексико-грамматический разряд вещественные существительные в отличие от всех остальных = невещественных: это возможно на сематическом уровне, но не поддерживается уровнем грамматическим.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Барахоева Н. М. и др. Современный ингушский язык. Морфология. – Нальчик: ООО «Тетраграф», 2012. – 532 с.
2. Услар П. К. Этнография Кавказа. Языкознание. II. Чеченский язык. – Тифлис, 1888. – 416 с.
3. Джамалханов З. Д., Мачигов М. Ю. Нохчийн мотт. I дакъа. Лексикологи, фонетика,
4. Халидов А. И. Современный русский язык. Морфология: Введение в морфологию. Учение о частях речи. Именные части речи: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Сциентиа, 2022, – 420 с.
5. Ашимова А. Ф., Юсуфова Л. О. Грамматические особенности разумных и неразумных имен существительных в некоторых дагестанских языках // Вестник социально-педагогического института. 2018, № 1 (25) // <https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskie-osobennosti-razumnyh-i-nerazumnyh-imen-suschestvitelnyh-v-nekotoryh-dagestanskih-yazykah/viewer> (дата обращения 23.12. 2022).
6. Бондалетов В. Д. Русская ономастика. – М.: «Просвещение», 1983. – 224 с.
7. Буланин Л. Л. Трудные вопросы морфологии. – М.: «Просвещение», 1976. – 207 с.
8. Сулейманов Ахмад. Топонимия Чечни. – Нальчик: Эль-Фа, 1997. – 683 с.
9. Гугиев Г. Х., Хумпаров А. Х., Чентиева М. Д. Нохчийн мотт. Хьалхара дакъа. Соьлжа-Пала: НохчГалгIпачхьалкхиздат, 1940. – 249 с.
10. Арсаханов И. Г. Хинцалера нохчийн мотт. Лексикологи, фонетика, морфологии. – Грозный: Нохч-ГалгIайн книжни издательство, 1965. – 215 с.
11. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: «Советская энциклопедия», 1969. – 607 с.
12. Реформатский А. А. Число и грамматика // В кн.: Реформатский А. А. Лингвистика и поэтика. – М., 1987. С. 76-87.

## REFERENCES

1. Barahoeva N. M. i dr. Sovremennyy ingushskij yazyk. Morfologiya. – Nal'chik: ООО «Tetragraf», 2012. – 532 s.
2. Uslar P. K. Etnografiya Kavkaza. YAzykoznanie. II. Shechenskij yazyk. – Tiflis, 1888. – 416 s.

3. Dzhamalhanov Z. D., Machigov M. YU. Nohchijn mott. I dak" a. Leksikologi, fonetika,
4. Halidov A. I. Sovremennyj russkij yazyk. Morfologiya: Vvedenie v morfologiyu. Uchenie o chastyah rechi. Imennye chasti rechi: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Scientia, 2022, – 420 s.
5. Ashimova A. F., YUsufova L. O. Grammaticheskie osobennosti razumnyh i nerazumnyh imen sushchestvitel'nyh v nekotoryh dagestanskih yazykah // Vestnik social'no-pedagogicheskogo instituta. 2018, № 1 (25) // <https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskie-osobennosti-razumnyh-i-nerazumnyh-imen-suschestvitel'nyh-v-nekotoryh-dagestanskih-yazykah/viewer> (data obrashcheniya 23.12. 2022).
6. Bondaletov V. D. Russkaya onomastika M.: «Prosveshchenie», 1983. 224 s.
7. Bulanin L. L. Trudnye voprosy morfologii. – M.: «Prosveshchenie», 1976. – 207 s.
8. Sulejmanov Ahmad. Toponimiya CHEchni. – Nal'chik: El'-Fa, 1997. – 683 s.
9. Gugiev G. H., Humparov A. H., CHentieva M. D. Nohchijn mott. H'alhara dak" a. So'lzha-GIala: NohchGIalgIpachkh'alkkhizdat, 1940. – 249 s.
10. Arsahanov I. G. HIincalera nohchijn mott. Leksikologi, fonetika, morfologii. Groznyj: Nohch-GIalgIajn knizhni izdatel'stvo, 1965. – 215 s.
11. Ahmanova O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. – M.: «Sovetskaya enciklopediya», 1969. 607 s.
12. Reformatskij A. A. CHislo i grammatika // V kn.: Reformatskij A. A. Lingvistika i poetika. – M., 1987. S. 76-87.

### 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](mailto: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](mailto:halidov_aisa@mail.ru)

### ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Халидов А. И. Лексико-грамматические разряды и группы имен существительных в чеченском языке / А. И. Халидов // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (43). С. 32-49. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-32

### FOR CITATION

Khalidov A. I. Lexical-grammatical categories and groups of nouns in the Chechen language / A. I. Khalidov // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2023. No 3 (43). P. 32-49. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-32

## ПЕДАГОГИКА

УДК 372.8

DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-50

### ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ СИСТЕМЫ ПОНЯТИЙ О КЛАССАХ ОРГАНИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ НА УРОКАХ ХИМИИ

Асуева Л. А.,<sup>1</sup> Джамбулатов Р. С.,<sup>2,3</sup>  
Салиева Х. У.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,

<sup>2</sup>Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова, г. Грозный,

<sup>3</sup>Комплексный научно-исследовательский институт им. Х. И. Ибрагимова РАН, г. Грозный.

### FORMATION OF STUDENTS' SYSTEM OF CONCEPTS ABOUT THE CLASSES OF ORGANIC SUBSTANCES IN CHEMISTRY CLASSES

Asueva L. A.,<sup>1</sup> Dzhambulatov R. S.,<sup>2,3</sup>  
Salieva H. U.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Chechen State Pedagogical University, Grozny,

<sup>2</sup>Kadyrov Chechen State University,

<sup>3</sup>Complex Scientific Research Institute named after Kh. I. Ibragimov RAS, Grozny.

**Аннотация.** Работа посвящена изучению методики формирования системных понятий учащихся средней школы при изучении классов органических соединений. В работе проведен краткий обзор, а также анализ литературы, посвященной методике обучения. На основе анализа научной и методической литературы разработана методика, включающая различные активные формы и современные средства обучения, направленные на формирование стойких знаний по предмету органическая химия. В ходе проведенного педагогического эксперимента получены данные, позволившие определить эффективность предложенной методики.

**Ключевые слова:** органическая химия, углеводороды, химическая связь, успеваемость, качество знаний, степень обученности учащихся, средняя школа.

**Abstract.** The work is devoted to the study of methods of formation of systemic concepts of secondary school students in the study of classes of organic compounds. The work provides a brief review of the literature on the methodology of teaching and analysis. Based on the analysis of scientific and methodical literature is developed a technique, which includes various active forms and modern means of learning, aimed at creating a strong knowledge of the subject of organic chemistry. In the course of a pedagogical experiment the data were obtained, which made it possible to determine the effectiveness of the proposed methodology.

**Keywords:** organic chemistry, hydrocarbons, chemical bonding, achievement, quality of knowledge, degree of student learning, high school.

Задачи изучения химии в школе включают в себя развитие понимания фундаментальных принципов органической химии, обучение применению этих принципов для решения проблем, а также развитие критического мышления и аналитических навыков, которые могут быть применены в широком спектре научных и технических областей [7]. Следовательно, основная дидактическая цель изучения органической химии в школе – усвоение учащимися основ и концепций органической химии, включая структуру, свойства и реакции органических соединений, и приобретение системных знаний. Подобная системность, на наш взгляд, должна опираться в том числе на приобретение учащимися стойких представлений о генетической связи между различными классами органических соединений.

Актуальность настоящей работы заключается в том, что тема посвящена поиску способов и решений изучения органической химии в школе. Разработка новых методик будет способствовать улучшению результатов обучения и повышению интереса обучающихся к

дисциплине органическая химия, что, в свою очередь, приведет к более успешному развитию и формированию стойких знаний по изучаемому предмету. В этом отношении важным фактором является использование систематизированных знаний о классах органических соединений.

Таким образом, целью работы является разработка и апробация комплексной методики обучения, включающей различные активные формы и современные средства обучения, направленные на формирование стойких знаний по предмету органическая химия.

Существует много работ и исследований, посвященных эффективности различных методов обучения органической химии и формированию системы понятий о классах органических соединений в школе. Ниже приведены некоторые из них.

Так, в своей работе Г. М. Лончин [4] провел анализ эффективности различных методов обучения органической химии в школе и предложил ряд рекомендаций по оптимизации этого процесса. Особое внимание уделялось использованию компьютерных технологий и активным формам обучения.

С. П. Новикова в работе «Применение новых информационных технологий в образовательном процессе» [5] исследовала эффективность использования инновационных методов обучения органической химии в школе, таких как проектное обучение, использование интерактивных учебников.

И. Р. Рахимова, А. К. Кулимов в работе «Особенности применения дидактических игр в обучении химии в средних общеобразовательных школах» [6] представили обзор методик, направленных на формирование системы понятий о классах органических соединений у учащихся через реализацию дидактических игр. В работе были рассмотрены как традиционные, так и инновационные методы обучения.

Ж. И. Шорова в работе «Методические условия повышения эффективности обучения органической химии в средней школе» [8] рассмотрела использование интерактивных методов обучения органической химии, таких как игры, конкурсы, эксперименты и другие, и описала их эффективность в процессе обучения.

Вызывает интерес работа О. Н. Леоновой, посвященная методике использования образовательных ресурсов на электронных носителях [3], в которой приведены результаты применения образовательных ресурсов в обучении органической химии в школе и эффективность такого подхода.

Общий вывод из анализа многих исследований: использование инновационных методов и технологий, таких как интерактивные системы и компьютерные технологии, является эффективным средством формирования системы понятий о классах органических соединений у учащихся. Кроме того, активные формы обучения, такие как игры, конкурсы и эксперименты, также доказали свою эффективность в процессе обучения. При этом, по мнению ряда исследователей [1, 2, 9], важно учитывать индивидуальные особенности учащихся при обучении химии.

Некоторые учащиеся могут лучше усваивать материал через визуальные или аудиальные средства, а другие – через практические занятия и эксперименты. Поэтому применение различных методов обучения и подходов к организации учебного процесса способствует достижению лучших результатов в формировании системы понятий о классах органических соединений.

Также стоит отметить, что обучение химии должно быть интегрировано в общую систему обучения естественным наукам, таким как биология, физика и геология. Это поможет учащимся лучше понимать взаимосвязи между различными научными дисциплинами и их применение на практике.

Следовательно, успешное формирование системы понятий о классах органических соединений в школе может быть достигнуто за счет использования инновационных методов и технологий, учета индивидуальных особенностей учащихся и интеграции обучения органической химии в общую систему обучения естественным наукам.

Пошаговый процесс реализации методики обучения классам органических веществ может быть следующим:

1. Введение в тему. На первом этапе необходимо дать общее представление о классах органических веществ и их свойствах, а также о роли органических соединений в жизни человека и природе. В этот период можно использовать видео-уроки, презентации и другие визуальные средства для более наглядного изложения материала.

2. Изучение основных классов органических соединений. На этом этапе необходимо подробно изучить каждый класс органических соединений, их свойства и особенности. Для этого можно использовать учебники, интерактивные учебники, справочники и другие образовательные материалы. Важно помнить о необходимости использования доступной и ясной терминологии, а также систематизированного подхода к представлению материала.

3. Практические занятия и эксперименты. Для закрепления теоретического материала необходимо проводить практические занятия и эксперименты. На этом этапе учащиеся могут проводить различные опыты с органическими веществами, наблюдать за химическими реакциями и получать новые знания и навыки в процессе работы с лабораторным оборудованием и химическими реагентами.

4. Работа с компьютерными технологиями. Современные технологии позволяют использовать компьютерные программы и интерактивные учебники для обучения органической химии. На этом этапе учащиеся могут работать с такими программами, изучать свойства и реакции органических соединений в виртуальной лаборатории и закреплять полученные знания в игровой форме.

5. Игры и конкурсы. Для более эффективного закрепления знаний и мотивации учащихся можно проводить игры и конкурсы по органической химии. На этом этапе учащиеся могут показать свои знания и умения в игровой форме, что позволит им закрепить их и применить на практике.

6. Контроль и оценка знаний. В конце обучения необходимо провести контроль и оценку знаний учащихся. Для этого можно использовать тестирование, проверочные работы и другие методы оценки знаний. Результаты контроля и оценки знаний позволят определить эффективность методики и внести необходимые коррективы в образовательный процесс [1].

Ниже дается краткое описание методики обучения, основанной на сочетании интерактивных уроков, дифференцированных заданий и группового обучения на уроках химии.

Цели разработанной методики:

– обеспечить ученикам понимание основных классов органических соединений и свойств каждого класса;

– сформировать у учеников интерес к изучению органических соединений и мотивацию для дальнейшего изучения химии;

– развить у учеников навыки анализа и классификации органических соединений;

– улучшить понимание и запоминание материала;

Необходимые материалы и ресурсы:

– презентации и интерактивные доски для проведения уроков;

– учебники, различные источники информации;

– дифференцированные задания, которые будут различаться по уровню сложности и, будут соответствовать индивидуальным потребностям каждого ученика;

– материалы для группового обучения.

Пошаговый процесс реализации методики:

– введение новой темы раздела – классы органических соединений: «Углеводороды»;

– объяснение основных понятий и классов органических соединений;

– проведение интерактивных уроков, где ученики могут задавать вопросы и получать разъяснения по различным аспектам каждого класса органических соединений;

– проведение групповых занятий, где ученики будут работать вместе, обмениваться



идеями и решать задачи, связанные с классами органических соединений.

– проведение тестов и проверок для оценки уровня понимания каждого ученика и прогресс в изучении классов органических соединений.

– обратная связь и дальнейшее корректирование методики в соответствии с потребностями учеников и эффективностью обучения.

Домашнее задание. После каждого урока ученикам задаются дифференцированные домашние задания, в зависимости от их уровня знаний и способностей. Задания могут включать в себя различные задачи, например, решение задач, заполнение таблиц, построение графиков и диаграмм. Это позволит учителю оценить уровень знаний учеников и дать индивидуальную обратную связь каждому ученику.

Подведение итогов и рефлексия – важный этап урока, который помогает обобщить полученные знания и оценить результаты работы. Вот некоторые вопросы, которые могут помочь провести рефлексию урока по теме «Углеводороды»:

– Какие знания, навыки и умения мы получили на этом уроке?

– Как вы справились с выполнением заданий и вопросов, представленных на уроке?

– Что было самым интересным и понятным на этом уроке?

– Как мы можем применить полученные знания на практике?

– Что можно было бы сделать, чтобы урок стал более интересным и понятным?

– Как мы можем использовать полученные знания в дальнейшем обучении и работе?

Ответы на эти вопросы позволяют обобщить материал урока и оценить его эффективность, а также выявить области, в которых нужно работать дополнительно, чтобы улучшить знания и понимание изучаемой темы.

Итоговая работа. В конце изучения раздела «Классы органических соединений», целесообразно проведение исследования на заданную тему, которое поможет обучающимся применить полученные знания на практике и показать свои навыки в решении научных задач. С этой целью была использована программа «Виртуальная химическая лаборатория», представляющая собой инновационный инструмент для обучения химии. Она позволяет создавать виртуальные эксперименты, которые помогают учащимся лучше понимать химические процессы и углублять знания о химических взаимодействиях.

Ниже представлена методическая разработка по использованию программы «Виртуальная химическая лаборатория» [10] при изучении темы «Строение углеводородов».

Прежде чем переходить к изучению углеводородов, обучающиеся актуализируют представление о классах органических соединений. Они также должны знать, что такое атомный и молекулярный вес, как рассчитывается молярная масса и что такое уравнения реакций.

Рассматриваются различные типы углеводородов и генетическая связь между ними. Углеводороды делятся на алканы, алкены и алкадиены в зависимости от своей структуры. Каждый тип углеводорода имеет свои уникальные свойства и может быть использован для разных целей.

Определяются правила именования углеводородов. Существует множество правил именования углеводородов, которые могут быть использованы для обозначения их структуры и свойств. Обучающиеся должны понимать, какие правила применять в зависимости от типа углеводорода и его структуры.

Используется программа «Виртуальная химическая лаборатория» для создания моделей углеводородов. С помощью программы обучающиеся могут создавать виртуальные модели углеводородов и рассматривать их свойства, структуру и связи. Это поможет им лучше понять, как углеводороды функционируют и как они могут использоваться в реальном мире.

Проводятся виртуальные эксперименты с углеводородами. С помощью программы «Виртуальная химическая лаборатория» обучающиеся могут проводить виртуальные эксперименты, изучая свойства углеводородов, их реакционную способность и другие физические и химические свойства.

После проведения виртуальных экспериментов обучающиеся могут проанализировать полученные результаты и сделать выводы о том, как изменения в структуре углеводов влияют на их свойства и реакционную способность.

Обсуждение практических основ применения углеводов.

Повтор и закрепление материала. Чтобы обучающиеся лучше запомнили материал, полезно проводить повтор изученного, создавая новые виртуальные эксперименты и практикуясь в именовании и классификации углеводов.

Самостоятельная работа учащихся. Возможность самостоятельно исследовать углеводороды с помощью программы «Виртуальная химическая лаборатория» поможет обучающимся лучше понять материал и повысить свои способности к самостоятельной деятельности и критическому мышлению.

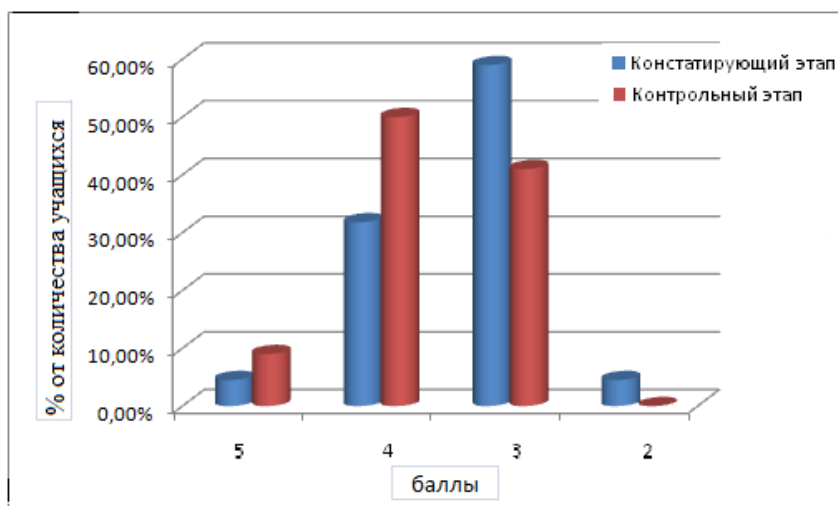
Педагогический эксперимент осуществлен на базе 10 класса и состоял из трех последующих этапов:

- констатирующий этап заключается в выявлении базового уровня обученности и сформированности компетенций (знаний, умений, навыков) экспериментального класса;
- формирующий этап предполагал сочетание традиционных методов обучения (элементы проблемного подхода, дидактических игр), и виртуальных средств обучения являющихся;
- контрольный этап ориентирован на изучение эффективности предложенной методики эксперимента на уроках органической химии средней школы.

Для определения эффективности предложенной методики, был использован стандартный алгоритм, включающий статистическую обработку данных, полученных в результате выполнения учащимися экспериментального класса тестовых заданий.

Анализ педагогического эксперимента осуществлен по следующим критериям: средний балл; успеваемость; качество знаний; степень обученности учащихся.

На рисунке 1 представлены результаты оценивания тестируемой группы учащихся по пятибалльной шкале.



**Рисунок 1.** Доля баллов учащихся, полученных по результатам среза знаний на различных этапах исследования

**Figure 1.** Percentage of students' scores on the knowledge cut-off at different stages of the study

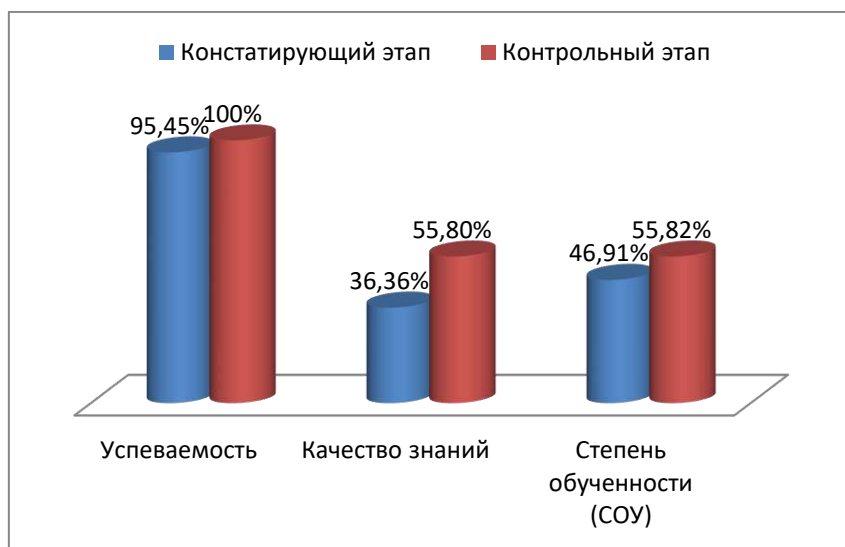
Как видно из представленных данных, после проведения эксперимента в тестируемой группе (10 класс средней школы) произошли существенные по качественному и количественному показателям оценивания уровня знаний учащихся.

Так, по доле оценок «5», значения после эксперимента превысили аналогичный показатель для констатирующего этапа на 4.5%. По доле оценок «4», на контрольном этапе увеличение составило 18.2% по сравнению с их количеством на констатирующем этапе. По

доле оценок «3» и «2» на контрольном этапе произошло существенное снижение, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента (на 18 и 4.5% соответственно).

Полученные данные позволили провести статистическую обработку результатов исследования по критериям: средний балл, успеваемость, качество знаний, степень обученности учащихся.

На рисунке 2 представлены рассчитанные данные по основным критериям оценивания уровня знаний учащихся: успеваемость, качество знаний учащихся и степень обученности учащихся тестируемого класса на констатирующем и контрольном этапе исследования.



**Рисунок 2.** Значения уровня знаний учащихся тестируемой группы по критериям: успеваемость, качество знаний и степень обученности

**Figure 2.** Values of the level of knowledge of pupils of the tested group by criteria: academic achievement, quality of knowledge and learning level

Как видно из представленных данных по критерию «успеваемость» значения на контрольном этапе эксперимента превысили аналогичный показатель для констатирующего этапа почти на 4,5%.

Расчет по критерию «качество знаний» показал положительную динамику уровня знаний учащихся. Как видно из рассчитанных значений, после педагогического эксперимента у учащихся наблюдается значительное повышение по показателю качество знаний, по сравнению с констатирующим этапом исследования (увеличение достигло 22,74%).

По критерию «степень обученности учащихся», по данному показателю в экспериментальном классе также зафиксирована положительная динамика при сопоставлении значений до и после педагогического эксперимента. Как видно из этих рассчитанных данных, на контрольном этапе эксперимента произошло увеличение показателя «степень обученности учащихся» на 8,9% по сравнению с констатирующим этапом исследования.

Как показывает анализ данных статистической обработки результатов педагогического эксперимента, сочетание активных форм (дидактическая игра), проблемного обучения и виртуальных средств обучения показало свою эффективность по всем общепринятым критериям оценки эффективности обучения и подтвердило гипотезу настоящего исследования.

Разработанная методика обучения позволяет ученикам получить достаточные знания и навыки для понимания основных классов органических веществ, их свойств и генетической связи между ними.

Определено, что методика обучения, основанная на использовании цифровых средств обучения (виртуальной лаборатории), проблемного обучения и дидактических игр на уроках

химии, эффективно содействует формированию системы понятий о классах органических соединений в школе. Её использование позволяет повысить интерес учеников к химии, улучшить их понимание материала и развить навыки работы в группе, что, в свою очередь, может привести к улучшению успеваемости и интереса к дальнейшему изучению химии.

Кроме того, методика обучения, предложенная в данной работе, может быть адаптирована для разных возрастных групп учащихся и различных уровней подготовки. Она может быть использована как для обучения в классе, так и для дистанционного обучения.

Основными выводами об эффективности предложенной методики обучения являются:

– совокупное использование цифровых средств обучения, проблемного обучения и дидактических игр;

– повышение эффективности обучения химии;

– улучшение результатов знаний учащихся;

– стимулирование их интереса к изучению предмета.

Разработанная методика обучения позволяет учителю адаптировать материал под потребности и уровень подготовки каждого учащегося, что способствует более эффективному усвоению знаний.

В целом, предложенная методика обучения может быть эффективным инструментом для улучшения результатов обучения химии в школе и повышения мотивации учащихся к изучению предмета.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева В. В. Проектирование многоуровневой педагогической системы обучения информационным технологиям. – Самара: ГП «Перспектива», 2003. – 96 с.
2. Курдюмова Т. Н. Компьютерные технологии в обучении химии // Химия в школе. 2000. №8. С. 35-37.
3. Леонова О. Н. Методика использования образовательных ресурсов на электронных носителях // Первое сентября, Химия. 2005. № 8. С. 13-21.
4. Лончин Г. М. Научно-методические основы информатизации и их реализация в системе образования / Г. М. Лончин // Информационные технологии в образовании: материалы научно-практической конференции. – Саранск: МРИО, 2004. С. 9-13.
5. Новикова С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе // Педагогика. 2003. №9. С. 32-36.
6. Рахимова И. Р. Особенности применения дидактических игр в обучении химии в средних общеобразовательных школах / И. Р. Рахимова, А. К. Кулимов // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). С. 670-672.
7. Чернобельская Г. М. Методика обучения химии в средней школе: учебник для студ. высш. учеб.заведений / Г. М. Чернобельская. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
8. Шорова Ж. И. Методические условия повышения эффективности обучения органической химии в средней школе / Ж. И. Шорова, Ф. Н. Езлю // Наука: комплексные проблемы. 2021. № S2 (18). С. 31-32.
9. Щелканова Г. В. Использование информационных технологий на уроках химии // Химия: методика преподавания в школе. 2004. №8. С. 68-71.
10. Интерактивное учебное пособие «Виртуальная лаборатория 8-11 класс». URL: [www.window.edu.ru/](http://www.window.edu.ru/) (дата обращения 12.02.2023).

#### REFERENCES

1. Andreeva V. V. Designing a multilevel pedagogical system of information technology training. – Samara: SE "Perspektiva", 2003. – 96 c.
2. Kurdyumova T. N. Computer technologies in teaching chemistry // Chemistry at school. 2000. № 8. С. 35-37.
3. Leonova O. N. Methods of using of educational resources on electronic media // First September, Chemistry. 2005. № 8. С.13-21.
4. Lonchin G. M. Scientific and methodological bases of informatization and their implementation in the education system / G. M. Lonchin // Information technologies in education: materials of scientific-practical conference. – Saransk: MPIO, 2004. С. 9-13.
5. Novikova S. P. Application of new information technologies in the educational process // Pedagogy. 2003. №9. С. 32-36.

6. Rakhimova I. R. Features of the application of didactic games in teaching chemistry in secondary schools / I. R. Rakhimova, A. K. Kulimov // Young Scientist. 2015. № 6 (86). С. 670-672.
7. Chernobelskaya G.M. Methods of teaching chemistry in secondary schools: textbook for students of higher educational institutions / G. M. Chernobelskaya. MOSCOW: VLADOS PUBLISHER, 2000. – 336 с.
8. Shorova J. I. Methodological conditions for improving the effectiveness of teaching organic chemistry in high school / J. I. Shorova, F. N. Ezlu // Science: Complex Problems. 2021. № S2 (18). С. 31-32.
9. Shchelkanova G. V. The use of information technologies at chemistry lessons // Chemistry: Methods of teaching at school. 2004. №8. С. 68-71.
10. Interactive tutorial "Virtual laboratory 8-11 forms". URL: [www.window.edu.ru/](http://www.window.edu.ru/) (accessed 12.02.2023).

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Асуева Луиза Ахъядовна* – кандидат химических наук, доцент кафедры химии и методики преподавания химии, факультета естествознания Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: [luiza\\_as@mail.ru](mailto:luiza_as@mail.ru)

*Джамбулатов Роман Суламбекович* – кандидат физико-математических наук, заведующий отделом физико-математических исследований «Комплексный научно-исследовательский институт им. Х. И. Ибрагимова РАН». Доцент кафедры общей физики «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова.

e-mail: [asldzam@mail.ru](mailto:asldzam@mail.ru)

*Салиева Хава Умаровна* – студентка факультета естествознания Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: [Salievah00@mail.ru](mailto:Salievah00@mail.ru)

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Asueva Luiza Akhyadovna*, PhD in Chemistry, Associate Professor at the Chemistry and Chemistry Teaching Methods Department, Faculty of Natural Sciences, Chechen State Pedagogical University.

e-mail: [luiza\\_as@mail.ru](mailto:luiza_as@mail.ru)

*Dzhambulatov Roman Sulambekovich* – candidate of physical and mathematical sciences, head of the department of physical and mathematical research "Kh. I. Ibragimov RAS". Associate Professor, Department of General Physics of the Kadyrov Chechen State University.

e-mail: [asldzam@mail.ru](mailto:asldzam@mail.ru)

*Salieva Khava Umarovna* – student, natural sciences department, Chechen State Pedagogical University.

e-mail: [Salievah00@mail.ru](mailto:Salievah00@mail.ru)

### ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Асуева Л. А. Формирование у учащихся системы понятий о классах органических веществ на уроках химии / Л. А. Асуева, Р. С. Джамбулатов, Х.У. Салиева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (43). С. 50-57. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-50

### FOR CITATION

Asueva L. A. Formation of students' system of concepts about the classes of organic substances in chemistry classes / L. A. Asueva, R. S. Dzhambulatov, K. U. Salieva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2023. No 3 (43). P. 50-57. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-50



УДК 37.033

DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-58

**СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ  
ПОНЯТИЯ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ  
ГРАМОТНОСТЬ»**

*Джегистаева Л. И.*

*Чеченский государственный педагогический  
университет,*

**MODERN INTERPRETATION OF THE  
CONCEPT OF «ENVIRONMENTAL  
LITERACY»**

*Dzhegistaeva L. I.*

*Chechen State Pedagogical University,*

**Аннотация.** Понятие «грамотность» многогранно с учетом его контекстуального использования. Встраивая его в конкретное направление деятельности, интерпретационная трактовка расширяется и дополняется целевыми ориентирами и образовательными установками. Экологическая грамотность требует знания принципов устойчивого развития и понимания взаимоотношения между человеком и окружающей средой. Формирование экологической грамотности связано с процессом экологического образования, которое предоставляет базовые знания о природе, экосистемах, влиянии человека на окружающую среду и методах ее охраны. Однако простого накопления информации недостаточно. Главное – научиться применять полученные знания на практике, что и предполагает понятие «экологическая грамотность».

Статья освещает актуализацию концепции экологической грамотности в контексте современных экологических проблем, описывает принципы формирования, подчеркивая необходимость учета социально-экономического контекста и активного участия индивида в сохранении окружающей среды. Предлагается подход, который рассматривает экологическую грамотность не только как теоретические знания, но и как практические навыки и личностные установки. При этом методы формирования экологической грамотности могут варьироваться в зависимости от содержания учебного процесса, изучаемого вопроса и возрастных особенностей учащихся.

**Ключевые слова:** экологическая грамотность; знание; окружающая среда; формирование; активное участие; обучение.

**Abstract.** The notion of «literacy» is multifaceted, given its contextual use. By embedding it in a specific area of activity, the interpretation is broadened and supplemented by targets and educational guidelines. Environmental literacy requires knowledge of the principles of sustainable development and understanding of the relationship between human beings and the environment. Environmental literacy is linked to environmental education, which provides basic knowledge about nature, ecosystems, human impact on the environment and how to protect it. However, simply accumulating information is not enough. The main thing is to learn how to apply the acquired knowledge in practice, which implies the concept of «environmental literacy».

The article highlights the actualization of the concept of «environmental literacy» in the context of modern environmental problems, describes the principles of formation, emphasizing the need to take into account the socio-economic context and the active participation of the individual in the preservation of the environment. It offers an approach that considers ecological literacy not only as theoretical knowledge, but also as practical skills and personal settings. However, methods of developing environmental literacy may vary depending on the content of the learning process, the subject being taught and the age of the students.

**Keywords:** environmental literacy; knowledge; environment; formation; active participation; education.

Термин «экология» произошел от древнегреческого слова «oikos», означающего «домашнее хозяйство». В научном контексте он отражает исследование «хозяйственного устройства» Земли. Детализируя значение термина, можно сказать, что это область науки, изучающая процессы взаимодействия между различными компонентами экосферы. Дж. Мюир подчеркивал, что при наблюдении за конкретным феноменом можно установить его связь со всеми другими явлениями Вселенной. Для формирования гуманного,

эмоционально и этически сбалансированного отношения к природе необходимо развивать экологическое образование и повышать уровень экологической грамотности каждого человека [5, с. 24].

Экологическое образование представляет собой последовательный и длительный процесс, который нацелен на воспитание, обучение, самообразование и личностное развитие. Ядром этого процесса является формирование у каждого человека естественных и нравственных норм, которые регулируют его поведение.

В 2009 году на базе Института содержания и методов обучения РАО была предложена концепция экологического образования. Главной целью этого подхода является подготовка людей к жизни и работе в условиях постоянно меняющегося и труднопрогнозируемого будущего с особым учетом значительных изменений в экологической и социально-экономической сферах. Исследование направлено не только на изучение основ экологии, но и на глубокое понимание сложных экологических проблем, тесно связанных с природными и социально-экономическими обстоятельствами. Через изучение такой широкой тематики определяется набор учебных материалов для освоения основных знаний и профессиональных навыков, необходимых для осуществления экологически безопасных действий и решения конкретных задач. Предполагается, что основные проблемы, решаемые в рамках экологического образования, структурированы благодаря активной практической деятельности, например, стимулирование развития учащихся в направлении экологических компетенций. Важно отметить, что эффективность обучения выражается в готовности и способности учащихся в последующем применять полученные знания и навыки в реальных ситуациях, беря на себя ответственность за последствия своих действий, что в целом определяет природу формирования ответственного отношения. Базовая цель экологического образования – это формирование не только знаний об окружающей среде, но и более глубокая образовательная деятельность, ориентированная на формирование личности с сознанием экоцентрического типа через формирования экологической грамотности [1, с. 748].

Понятия «грамотность» и «знание» не просто взаимосвязаны. В основе того и другого лежит комплекс универсальных методологических умений.

Учитывая, что экологическая грамотность – это своего рода ключевой ориентир экологической деятельности в целом и не важно на какой из ступеней она реализуется, есть необходимость в более детальном рассмотрении данного понятия в контексте научной интерпретации.

«Экологическая грамотность», термин, введенный в систему образования американскими учеными Д. В. Орром и Ф. Капррой в 1990-х, определяется как «благополучие Земли» и подразумевает стабильное общество, ориентированное на сохранение окружающей среды. Данный термин выступает в значении глобального концепта, так как лежит в основе комплексного подхода к вопросам экологической безопасности [3, с. 50].

Экологическая грамотность включает в себя осознание и понимание принципов экологии, а также применение системного подхода в процессе мышления, которое в корне должно контрастировать с доминирующей позицией западной культуры. Такой подход одновременно выступает и в качестве контекста, и в роли механизма, который способствует обретению учащимися определенного набора компетенций, то есть стимулирует осознание «принципа связности всех явлений и процессов», его возможность жить и действовать в соответствии с этим постулатом. Однако в рамках современной научной риторики сущность понятия «экологическая грамотность» сформулирована по-своему в работах различных авторов, и до сегодняшнего момента универсально признанного его определения не выработано.

Так, ученый Д. С. Ермаков утверждает, что основу формирования экологоориентированного поведения должно составлять конструктивное понимание взаимосвязей в природе. Это включает развитие эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, осознание и соблюдение стандартов экологически ответственного

поведения. Важнейшим аспектом в этом процессе является также личная мотивация учащихся к активному участию в решении проблем экологического характера [5, с. 30]. Экологоориентированное поведение представляется как многогранная характеристика личности, определяющая общее существование человека. Ориентированность на понимание ключевых законов природы должна находиться в непосредственной корреляционной системе соблюдения правовых и нравственных принципов процесса использования природных ресурсов. Аналогичной позиции придерживается Ф. Капра. По мнению автора, ключевая причина деградации природной среды и углубления современного экологического кризиса заключается в недостаточной степени экологической образованности и компетентности человека. Автор акцентирует внимание на том, что нарастающее экологическое кризисное состояние продолжит свое развитие в катастрофическом ключе до тех пор, пока общество целиком не придет к более глубокому и всестороннему пониманию экологических принципов и закономерностей сосуществования. Следовательно, экологическая грамотность предполагает усвоение системы норм и ценностей, базирующихся на запретах и предписаниях, где ключевыми источниками, влияющими на формирование экологически грамотной личности, являются образование, СМИ и правовая система, что вполне обосновано. Возвращаясь к многогранности понятийного аппарата «экологическая грамотность» стоит отметить обширность и сложность проблемного поля исследования в данном вопросе, где акцентируется внимание как на когнитивной составляющей (экологические знания, специальные умения), так и эмоционально-ценностном отношении к природе в рамках экологического образования. Экологическая грамотность является неотъемлемой частью концепции научной грамотности. В академической и образовательной сферах наиболее признанное определение научной грамотности акцентируется на необходимости овладения и усвоения научных знаний, а также способности применять их для выполнения личных и общественных задач.

Итак, как мы можем заметить, на основании дилеммы современный научный дискурс приходит к выводу, что эко-грамотность в своей основе представляет случаи агрегаций знаний, умений и общих навыков, открыто обсуждает индивидуальное сознательное участие, которое оказывает влияние на деятельность, направленную на защиту природы. В этом контексте оценка ключевого вклада приводит нас к следующим компонентам экологической грамотности: это, прежде всего, понимание самой природы и роли человека в ней, личное осознание окружающей среды и принимающей роли «дома» для человечества; это естественно-научные знания и осознание закономерностей взаимоотношений между человеком и природой; и, безусловно, это способность к участию в природоохранной деятельности. Соответственно, общие черты экологической грамотности формируют фундаментальные принципы экологического образования и экологической культуры личности в целом.

Описывая связь экологической грамотности с другими образовательными показателями, следует отметить следующую цепочку:

1. Грамотность, которая представляет собой базовый уровень знаний, отношения и поведенческие типы, формирующие основу для дальнейшего образования.
2. Образованность, куда включены углубленные знания о мире и развитие богатого набора умений для познания и взаимодействия с объектами окружающей среды.
3. Компетентность, тесно связанная с приобретением качеств, которые способствуют полноценной реализации личности в различных областях деятельности.
4. Культура, при которой человек не только осознает материальные и духовные ценности, переданные ему предыдущими поколениями, но также готов оценивать свой собственный вклад в общественное развитие и быть активным участником культуротворческого процесса.

5. Менталитет (т.е., устойчивые основы мировосприятия и образа жизни), который делает личность уникальной и готовой к непрерывному обогащению своих ценностей и самовыражению в различных областях деятельности [1, с. 748].

Основные черты экологически грамотной личности включают в себя:

1. Психологическую активность в отношении природы. Она показывает глубокую эмоциональную связь с окружающей средой и озабоченность ее сохранением.

2. Субъективное восприятие природных объектов. Оно отражает умение видеть и ценить природу, как она есть, без упрощения или перекоса.

3. Желание взаимодействовать с природой. Это свойство показывает готовность быть активной в участии в усилиях по сохранению окружающей среды.

Результатом такого подхода является формирование «функциональной экологической грамотности» – способности к действенному участию в решении экологических проблем и устойчивому образу жизни.

Понимание сложных связей между природными процессами и действиями человека, способность предвидеть последствия своего воздействия на окружающую среду – фундамент для формирования модели экологически ответственного поведения. Функциональная грамотность играет ключевую роль в превращении полученных знаний в практические навыки для применения в реальных жизненных ситуациях. Это включает решение экологических задач, стремление к повышению своей экологической осведомленности, выбор досуговых занятий и профессии, связанных с охраной природы. Кроме того, это предполагает знание и защиту своих прав в сфере энвйронментальной безопасности [4, с. 114]. А. С. Тангян, представляя собственный подход к интерпретации феномена функциональной грамотности, утверждает, что «это понятие предполагает последовательное повышение уровня знаний и умений пользователя, синхронное развитию общества и усиливающимся запросам со стороны индивидуума» [8, с. 12]. Объем этих знаний и навыков включает набор конкретных умений в области чтения и письма, которые важны для активного участия личности в социальном, экономическом и культурном развитии общества и государства, а также для обеспечения условий личностного роста каждого индивида.

Начинать формирование экологически грамотного индивида следует с младших классов, так как в это время освоенные сведения способны превратиться в устойчивые убеждения в будущем. Анализируя научную статью С. В. Юркиной и Г. М. Соколовой «Экологическое образование и воспитание младших школьников» [9, с. 16], мы можем утверждать, что под выражением «развитие экологической грамотности» следует понимать организованный, структурированный по отдельным стадиям, регулярный, имеющий стройную последовательность педагогический процесс. Такой процесс включает формирование экологических умения и навыков, обоснованных точек зрения, стойких убеждений, морально-этических характеристик, а также информационную компетентность в различных аспектах экологии. Без сомнения, процесс создания данного ответственного отношения к окружающей природе составляет интегральную часть общего метода воспитания, который характеризуется своей актуальностью, основывается на связи глобального, регионального и местного подхода к выявлению современных экопроблем.

Можно утверждать, что наиболее эффективным способом экоразвития учащихся становятся различные виды деятельности (образовательная, когнитивная, художественная, творческая, игровая). Основу формирования заботливого отношения к природе занимает единство интеллектуального и эмоционального осознания природы, а также практической работы по ее усовершенствованию.

Сам по себе процесс формирования экологической грамотности выставляет целевую установку образовательного процесса с учетом нескольких приоритетных задач, достижение которых определяет по итогу эффективность педагогического процесса. Перечислим их:



1. Общее осмысление основных идей, ключевых концепций и научных данных, которые определяют гармоничное взаимодействие человека с природой. Такой подход позволяет наделить обучаемого всесторонним глубоким пониманием в области экологии.

2. Осознание влияния природы на материальные и духовные аспекты развития общества. Научиться ценить природу как источник и механизм развития – это важный шаг на пути к экологической грамотности.

3. Прикладные аспекты грамотного взаимодействия с природой, развитию способности оценивать состояние окружающей среды и принимать соответствующие меры по ее улучшению. Это вносит важный практический элемент в процесс обучения.

4. Развитие способности предугадывать последствия взаимодействия человека с природой, что предполагает осознанное и ответственное отношение к собственной деятельности.

5. Понимание сложной взаимосвязи природных явлений и потребности человека в коммуникации с ней. Ценность природы, ее обогащающего влияния и готовность испытывать эмоции в отношении окружающей природы – важные составляющие экологической грамотности.

6. Формировании активной жизненной позиции, способствующей улучшению и сохранению природной среды, знакомству других с экологическими вопросами в области смежных дисциплин.

Итак, развитие экологической грамотности играет ключевую роль в культивировании уважительного отношения к бескрайним ресурсам Земли, превращая человека из неосознанного потребителя, грубо разрушающего уникальные создания природы, в ответственного сторожа. Первый этап её формирования – это существование в системе «природа – общество».

В своем расширенном контексте этот подход подразумевает, что важным аспектом экологической грамотности является способность индивида не только понимать и соблюдать основы устойчивого использования природных ресурсов, но и принимать активное участие в общественных и политических дискуссиях касательно управления и сохранения природной среды, что способствует достижению эффективного и долгосрочного управления природными ресурсами на микро- и макроуровнях.

Таким образом, экологическая грамотность подразумевает обладание индивидуумом фундаментальными экологическими знаниями и навыками, применимыми в социальной и бытовой сфере, которые позволяют осознанно относиться к повседневным экологическим ситуациям, проявлять способность и готовность к осуществлению простых действий по охране окружающей среды и допустимым реакциям в экологических контекстах. Это подчеркивает необходимость использования широкого спектра методик и инструментов для реализации процесса формирования указанных компетенций.

Обучение экологической грамотности включает в себя разнообразные подходы, такие как традиционные, активные и инновационные методы. К примеру, традиционный урок, который признан общепринятой формой, может включать в себя вводные и тематические уроки, лекции, беседы, а также использование методов исследования, проведение экспериментов и решение экологических задач (например, изучение влияния человеческой деятельности на окружающую среду).

К особым видам занятий относятся самостоятельная работа учеников, образовательные дискуссии и ролевые игры. Например, ученики могут провести дискуссию на тему «Влияние современных цифровых гаджетов», «Угроза химического сброса отходов в природные ресурсы» (рассмотреть при этом региональный аспект) или участвовать в ролевой игре, где каждый ученик представляет интересы различных сторон (сельских хозяйств, экологов, предприятий и т.д.) в контексте экологической проблемы.

Внеурочная деятельность может включать методы исследования, эксперименты и решение экологических задач, таких как проведение исследования на тему «Влияние



загрязнения воды на местные экосистемы» или «Организация экологических акций по очистке местных водоемов».

Факультативные занятия, лекции, доклады, просмотр фильмов, различные формы экскурсий (виртуальные), использование СМИ также являются эффективными инструментами. Например, ученики могут посетить местный природный заповедник или национальный парк и после этого подготовить доклад или презентацию для других учеников [7, с. 92].

При этом как процесс формирования, так и развитие экологической грамотности учащегося опираются на общие принципы организации учебного процесса:

– формирование заинтересованности и уважения у учащихся младшего школьного возраста посредством интеллектуального, эмоционального восприятия окружающего мира и активного участия в процессе, направленном на сохранение и улучшение экологической ситуации;

– процесс вовлечения учащихся в ответственное отношение к окружающей природе выступает неотъемлемым компонентом общей воспитательной системы, его современной составляющей, и строится на тесной взаимосвязи глобального, регионального и локального подходов к освещению актуальных вопросов и экологических проблем [2, с. 65];

– процесс приобщения учеников к экологической грамотности отражает принципы системности, последовательности и междисциплинарного подхода к содержанию и организации экологического развития.

Следует отметить, что раскрытие сущности экологической грамотности в контексте научной литературы представляет собой сложную проблему, так как не существует универсального определения данного понятия в качестве целевой установки экологического образования, его становления и развития. Сам же процесс формирования основ экологической грамотности у учащихся младшего школьного возраста подразумевает сознательное и системное отношение к активному приобретению всесторонних теоретических знаний, умений и навыков, а также процесса принятия решений, неотъемлемых этических принципов, ценностных установок и традиций, которые в последующем могут выступать необходимым элементом практической реализации экологически обоснованной деятельности.

Итак, экологическая грамотность, представляющая собой важнейший этап в экологическом развитии человека, оказывается внутренне связанной с индивидуальным контекстом каждой личности. Она представляет собой совокупность знаний и навыков, необходимых для осознанного взаимодействия с окружающей средой, и стоит в одном ряду с социальными и бытовыми компетенциями. Будучи внедренной в практическую социально-бытовую сферу, экологическая грамотность открывает перед человеком знание базовых аспектов экологии жилищ, поселений, питания, отдыха, производственных процессов и трудовой деятельности.

На наш взгляд, данный подход демонстрирует большую результативность и практическую ценность, так как он способствует возможности применения приобретенных знаний не только на теоретическом уровне, но и в контексте практической реализации своих возможностей и умений со стороны каждого индивидуума. Если детальнее проанализировать данную процедуру с позиций образовательного процесса, то наиболее результативными и целесообразными методами овладения перечисленными знаниями и навыками являются активное участие в экскурсиях и регулярная работа на экологической тропе. Такие форматы образования позволяют наблюдать экологические процессы в реальном времени и применять экологические знания и навыки в практической деятельности, что способствует лучшему усвоению и пониманию материала. Это, в свою очередь, стимулирует интерес к экологии и уважение к природе, что облегчает вовлечение в активные действия по ее защите и сохранению.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аргунова М. В. Социально-педагогические аспекты формирования экологической грамотности / М. В. Аргунова, Д. С. Ермаков // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 748.
2. Ахметзянова В. Экологическое воспитание школьников как ценностный ориентир современного образования / В. Ахметзянова // Учитель. – 2014. – №5. – С. 64-67. URL: <https://lib.rucont.ru/efd/430416> (дата обращения: 06.10.2023).
3. Колина Е. С. Комплексный подход к экологической грамотности школьников / Е. С. Колина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1, № 3(93). – С. 44-57. – DOI 10.24412/2224-0772-2023-93-44-57.
4. Павлов А. А. Формирование компетентности экологической безопасности учащихся на основе акмеологического подхода / А. А. Павлов // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2016. – № 2(119). – С. 107-120.
5. Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования: мат. регион. научно-практ. конф. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – Вып. 4: в 2 ч. Ч.2. – 134 с.
6. Сатуева Л. Л. Роль и значение экологического образования в формировании экологической культуры общества / Л. Л. Сатуева // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 2(5). – С. 23-25.
7. Табалдиева Ч. Б. Формирование экологической культуры школьников на уроках географии / Ч. Б. Табалдиева // Вестник науки и образования. – 2017. – Т. 2, № 3(27). – С. 91-94.
8. Тангян С. А. Образование на пороге XXI века / С. А. Тангян // Педагогика. – 1995. – № 1. – С.11–13.
9. Юркина С. В., Соколова Г. М. Экологическое воспитание и образование младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 7. С. 15-17.

#### REFERENCES

1. Argunova M. V., Ermakov D. S. Sotsial'no-pedagogicheskie aspekty formirovaniya ekologicheskogo literatnosti [Socio-pedagogical aspects of the formation of environmental literacy] / M. V. Argunova, D. S. Ermakov // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 6. – p. 748.
2. Akhmetzyanova V. Ecological education of schoolchildren as a value orientation of modern education / V. Akhmetzyanova // Uchitel. – 2014. – No5. S. 64-67. URL: <https://lib.rucont.ru/efd/430416> (accessed: 06.10.2023).
3. Kolina E. S. Kompleksnyy podkhod k ekologicheskoy gramotnosti shkol'nikov [Comprehensive approach to environmental literacy of schoolchildren] / E. S. Kolina // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2023. – Vol. 1, No. 3 (93). P. 44-57. – DOI 10.24412/2224-0772-2023-93-44-57.
4. Pavlov A. A. Formirovaniye kompetentnosti ekologicheskogo bezopasnosti uchashchikh na osnove akmeologicheskogo podkhoda [Formation of Competence of Ecological Safety of Students on the Basis of Acmeological Approach] / A. A. Pavlov // Vestnik Akademii detsko-yunosheskogo turizma i krayevedeniya [Bulletin of the Academy of Children's and Youth Tourism and Local Studies]. – 2016. – № 2 (119). P. 107-120.
5. Priority areas of psychological and pedagogical support of education: mat. region. Scientific and Practical Work. Conf. – Tver: Tver. State University, 2018. –Vol. 4: at 2 p.m. Part 2. 134 p. (In Russian).
6. Satueva L. L. Rol' i znachenie ekologicheskogo obrazovaniya v formirovaniya ekologicheskogo kul'tury obshchestva [The role and importance of ecological education in the formation of the ecological culture of society]. – 2016. – № 2 (5). P. 23-25.
7. Tabaldieva Ch. B. Formirovaniye ekologicheskogo kul'tury shkol'nikov na urokakh geografii [Formation of ecological culture of schoolchildren in geography lessons] / Ch. B. Tabaldieva // Vestnik nauki i obrazovaniya. – 2017. – Vol. 2, No. 3 (27). P. 91-94.
8. Tangyan S. A. Obrazovanie na poroge XXI veka [Education on the threshold of the XXI century] / S. A. Tangyan // Pedagogy. – 1995. – № 1. P.11–13.
9. Yurkina S.V., Sokolova G.M. Ecological education and education of younger schoolchildren. 2011. № 7. P.15-17.

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

*Джегистаева Лариса Исаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и дошкольной психологии Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: [lara95\\_95@mail.ru](mailto:lara95_95@mail.ru)

### INFORMATION ABOUT AUTHOR

*Dzhegistayeva Larisa Isaevna* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department Pedagogy and Preschool Psychology of the Chechen Pedagogical State University.  
e-mail: [lara95\\_95@mail.ru](mailto:lara95_95@mail.ru)

### ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Джегистаева Л. И. Современная интерпретация понятия «экологическая грамотность» / Л. И. Джегистаева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (43). С. 58-65. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-58

### FOR CITATION

Dzhegistayeva L. I. Modern interpretation of the concept of «environmental literacy» / L. I. Dzhegistayeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2023. No 3 (43). P. 58-65. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-58

УДК 373.2

DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-65

### ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА В ПРОГРАММЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Джегистаева Л. И.<sup>1,2</sup>, Эхаева Р. М.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Чеченский государственный педагогический университет,

<sup>2</sup>Чеченский государственный университет  
им. А. А. Кадырова

### PRINCIPLES AND APPROACHES TO CHILD DEVELOPMENT IN THE ENVIRONMENTAL EDUCATION PROGRAM

*Dzhegistayeva L. I.<sup>1,2</sup>, Ekhaeva R. M.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Chechen State Pedagogical University,

<sup>2</sup>Kadyrov Chechen State University

**Аннотация.** Экологическое образование – неотъемлемый компонент обучения в дошкольных учебных заведениях, способствующий не только обретению детьми знаний, касающихся окружающей среды, но и формированию экологической культуры как основы осмысленного отношения к миру. Осознанное взаимодействие в данном процессе определяется как гармоничное сочетание познавательной активности и интереса дошкольников к природным процессам и объектам. В рамках данной статьи авторами обсуждаются нюансы принципов и методик, нацеленных на воспитание и расширение знаний ребенка в контексте экологического просвещения. Успешная реализация учебных программ с упором на экологию подразумевает интеграцию исследовательского подхода, учет региональной специфики, активного обучения и стабильной практики.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, ребенок, экологический подход, дошкольное учреждение, педагогический процесс.

**Abstract.** Environmental education is an integral component of education in preschool educational institutions, contributing not only to the acquisition of knowledge by children concerning the environment, but also to the formation of an environmental culture as the basis for a meaningful attitude to the world. Conscious interaction is defined here as a harmonious combination of cognitive activity and the child's interest in natural processes and objects. Within the framework of this article, professionals discuss the nuances of principles and methods aimed at educating and expanding the knowledge of a child in the context of environmental education. Successful implementation of educational programs with a focus on ecology implies the integration of a research approach, taking into account regional specifics, active learning and stable practice.

*Keywords: ecological education, child, ecological approach, preschool institution, pedagogical process.*

Сегодня экологическая культура выступает как регулятор взаимоотношений между обществом и природой. Формирование и развитие экологической культуры – сложный и многогранный процесс, поэтому начинать его необходимо с дошкольного возраста, так как мировоззрение человека формируется в первые годы взросления. Экологическая культура накладывает определенные моральные нормы и ценности, которые направлены на гармоничное взаимодействие человека и природы. Она включает в себя систему экологических знаний и навыков, умение постигать природу, уважать ее и готовность защищать от разрушения. Экологическая культура основана на образовании, экологической грамотности и экологическом сознании людей, что означает понимание ответственности за окружающий мир.

В России разработана общая концепция устойчивого экологического образования, первым важным этапом которого является дошкольный возраст. В дошкольном возрасте природа является источником обогащения и духовного развития детей. На этом этапе методы и теории экологического образования дошкольников основываются на приобретении научных знаний, навыков и компетенций в дошкольном возрасте.

Согласно ФГОС, целью экологического образования детей дошкольного возраста является развитие экологической культуры через целенаправленные, циклические и управляемые процессы, осуществляемые через педагогов дошкольных образовательных организаций, а также специалистов учебно-методических центров и других организаций независимо от организационно-правовой формы (п. 3.3.7.3) [1].

В качестве объектов экологического образования выступают:

- экологические объекты окружающей среды, разнообразные процессы;
- социально-эмоциональное развитие детей дошкольного периода.

В рамках экологического образования дошкольников в образовательной области наряду с ведущими направлениями экологического воспитания в дошкольном образовании являются также:

1. Познавательное развитие (познавательная деятельность дошкольников, их исследовательские и проектно-исследовательские умения, ответственность, самостоятельный выбор деятельности).

2. Мотивирующее развитие «активное познание» (мотивация познавательной активности детей дошкольного и младшего школьного возраста, основанная на системном восприятии окружающего мира, на возможности субъекта социального познания осваивать его и творить при помощи действий, опосредованных знаниями и умениями; на принятии идеи необходимости и справедливости активной деятельности для достижения успеха).

3. Коммуникативное развитие (способности детей создавать и передавать другим людям различные мысли, представления, мнения, эмоции, чувства, опыт и т.д. в устной, письменной форме; способность вступать в более или менее длительные взаимоотношения с другими людьми).

4. Деятельностное развитие (проверка полученных знаний, умений в небольшой группе с учетом особенностей личности каждого ребенка; проверка и совершенствование методов и приемов деятельности, которыми пользуются дети в процессе своей практической деятельности).

По утверждению В. А. Ясвина, «экологическая культура – это определенная способность индивида реализовывать в рамках своей деятельности экологические знания и умения. Это образ жизни, основанный на устойчивой практике и бережном отношении к окружающей среде». По мнению автора, экологическая культура является кульминацией многих пересекающихся элементов, таких как уважение к природе, понимание экологических

принципов и процессов, готовность защищать и сохранять окружающую среду [8, с. 130].

Экологическое образование для детей дошкольного возраста осуществляется с помощью обучающих и развивающих задач, поставленных ФГОС ДО.

Экологическое образование развивает навыки критического и творческого мышления и вдохновляет детей на более активное участие в жизни. Детей поощряют исследовать, узнавать, как и почему все происходит, и вырабатывать собственные взгляды на сложные вопросы, а не просто предоставляют информацию. Это помогает детям понять, почему окружающая среда важна, и дает им базовые знания, необходимые для ведения экологически правильного образа жизни. Знакомство дошкольников с окружающей средой может помочь им выработать устойчивые привычки, которые останутся с ними, когда они вырастут. Даже небольшие действия со временем имеют большие последствия.

В ФГОС ДО отражены основные подходы к реализации экологического воспитания дошкольников.

Федеральная государственная модель образования основана на системно-деятельностном подходе, поскольку деятельность является основой всего развития человека [2, с. 55].

Системно-деятельностный подход основан прежде всего на принципах единства и доступности познавательного опыта. Подход подчеркивает взаимосвязанность и взаимозависимость организационных элементов, а также необходимость последовательных процессов и структур, способствующих эффективному потоку информации. Системно-деятельностный подход подчеркивает важность сочетания различных элементов организации для достижения желаемых результатов, а также важность понимания влияния различных подходов к управлению потоком информации. Развитие этих процессов необходимо рассматривать в контексте индивидуального развития ребенка дошкольного возраста.

Соответственно, целью экологического образования является развитие познавательной активности детей в природной и социокультурной среде, что обеспечивает единство органов чувств с логикой и реальностью и позволяет планировать процесс развития детей в экокультурном контексте с учетом их индивидуальности и личностных особенностей.

Принцип доступности позволяет отбирать содержание, которое может быть понятно детям, и использовать различные инструменты для изучения сложного содержания объектов в удобной для ребенка форме.

Основная цель системного подхода – организация экологического образования дошкольников с использованием экосистемного подхода путем соединения двух или более неустойчивых систем: системной структуры окружающей среды и системной структуры процесса обучения. По мнению С. Н. Николаевой, «экологическое образование дошкольников – это экологический подход, основанный на понимании детьми природы, когда в основе педагогического процесса лежат основные идеи и понятия экологии». В свою очередь А. А. Минц и В. С. Преображенский подчеркивают, что «экологический подход в его современном понимании – это не наука, а способ ориентации на объективный мир, и данная ориентация может быть использована для оценки любой системы» [7, с. 164].

В. А. Кобылянский утверждал, что экологический подход – это «особый вид экологического подхода, то есть системно-ориентированный (целенаправленный, экологический) вариант подхода» [4, с. 56]. В данной интерпретации понятия удается выделить и выразить сущность экологического подхода, где основным элементом является рассмотрение экосистем как места обитания различных живых организмов, включая человека. В рамках предложенного экологического взгляда на образование детей подобные экосистемы занимают ключевое положение при организации обучающей деятельности.

По мнению М. С. Кагана, системный подход – это всеобъемлющий способ мышления, где каждую вещь и ситуацию можно рассматривать как систему. Он является важной частью понимания и создания сложных, изменяющихся образований [4, с. 12]. Системный подход способствует точному осознанию и пониманию различных связей между явлениями,



способствует тому, чтобы рассмотреть структуру системы в целом, чтобы измерить некоторые ее показатели. В конечном итоге это приводит к более глубокому пониманию.

Экосистемный подход к образованию делает акцент на организационной структуре процесса обучения и на том, как она отражает экосистему окружающей среды в целом. Кроме того, главная цель состоит в том, чтобы дошкольное учреждение функционировало как синергетическая система, которая является частью более широкой образовательной системы, соблюдая принципы последовательности и точности.

Принцип последовательности позволяет структурировать процесс воспитания и обучения в условиях дошкольного учреждения [6, с. 619].

Н. Н. Каргин подчеркивает тот факт, что «...наши биологические, социальные, технологические и организационные структуры являются системными по своей природе, и для их изучения, и проектирования необходимо использовать системный подход» [4, с. 7]. Фактически интегральные методы являются не определением науки, а скорее объяснением науки, предполагающим, что любая наука строится по типичным методологическим принципам, формулирует общие принципы, управляющие различными сферами человеческой деятельности, и объясняет необъясненные явления посредством рационального анализа методологических принципов.

Понятие «интегральное знание» объединяет две диаметрально противоположные традиции в сфере понимания методологии науки, объектно-ориентированных наук.

Формально в понятие «интеграция» входят различные подходы к исследованию природы, общества и человека, объединенные общей целью – выработкой и объективизацией принципов и методов научного познания, позволяющих сделать эти знания всеобщим достоянием. В широком смысле оно включает в себя все направления науки, которые базируются на развитии целостного знания об объекте.

Личностно-ориентированный подход основан на концепциях гуманизации и интеграции. Гуманизация подчеркивает важность детства как фундаментальной ценности человеческой жизни, отношение к ребенку как к личности и содействие его личностному росту в соответствии с универсальными нормами и ценностями посредством педагогического руководства. Гуманно-ориентированная парадигма предполагает, что ценность ребенка как самостоятельной, свободной и самоценной личности будет главным достижением обучения. И, как результат, именно детство – ключевая точка роста. Такой взгляд на ребенка охватывает его уникальные способности, характеристики и возможности развития.

Интегративные принципы направлены на защиту и воспитание здоровой, личностной идентичности ребенка, предоставление каждому ребенку свободы выбора видов и форм познавательной и творческой деятельности, а также создание базовой основы в формировании ключевых компетенций и культуры [3, с. 30].

Культурологический подход в первую очередь основан на концепции локализации и оценки существующей реальности. Культурология основана на предположении, что существует внутренняя связь между индивидом и культурой, а именно ценностями. Она предполагает, что индивид впитывает часть культуры, развивается на ее основе и добавляет что-то новое, становясь создателем новых культурных элементов. Развитие культуры как системы ценностей также является развитием личности и способствует становлению творческой личности.

Общечеловеческие ценности являются неотъемлемой частью культуры. Основной целью является формирование у детей личностных ценностей и общепринятых норм, и социальных ценностей, которые важны в экологическом воспитании. Таким образом, отношения ребенка с окружающей средой поддерживаются в равновесии, и ребенок может быть полностью интегрирован в культуру общества.

Концепция регионализма реализуется через понимание дошкольниками окружающей среды и культуры, включая природные, традиционные, материальные и духовные ценности места, где они живут. Содержание и реализация экологического образования в дошкольных

учреждениях определяется такими факторами, как местное население, время года, флора и фауна в данной местности. Используя сенсорные виды деятельности, такие как изучение местной флоры, фауны и среды обитания, дошкольники могут получить представление о обитателях других регионов с помощью наглядных пособий, моделей и аудио/визуальных мультимедийных средств. Все это делается с учетом возрастных особенностей детей и использования окружающей среды в образовательных целях, что является основой для организации экологического образования в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Система образования является открытой и динамичной.

Система дошкольного образования включает в себя несколько системных компонентов (таких как система подготовки педагогов, управление дошкольным учреждением, организация образовательного пространства, воспитание с учетом возрастных особенностей и индивидуальные планы обучения).

Принцип коэволюции является одним из основополагающих принципов существования и функционирования экологических систем раннего образования. Он основан на взаимозависимости между человеком и окружающей средой. Коэволюция – это простая для понимания концепция, которая предполагает, что человек и окружающая среда связаны и взаимно влияют друг на друга. Эта концепция воплощается в идее о том, что человек и природа неразделимы и что наши действия могут оказывать положительное или отрицательное влияние на окружающую среду. Эта концепция также побуждает людей брать на себя ответственность за окружающую среду и предпринимать активные шаги по защите и обеспечению ее устойчивости. Этот принцип помогает воспитать чувство ответственности.

Итак, экологическое образование является ключевым компонентом целостного развития ребенка, позволяя ему понять свое место в мире природы, развить чувство ответственности за окружающую среду и воспитать в себе пожизненное уважение к природе. Чтобы создать эффективную программу экологического образования, педагоги должны учитывать множество различных принципов и подходов, влияющих на развитие детей.

1. Обучение, основанное на исследовании: познавательное обучение – это подход, который побуждает детей задавать вопросы и исследовать окружающую среду, чтобы достичь понимания. Этот тип обучения позволяет детям самостоятельно находить ответы и разрабатывать собственные идеи.

2. Региональный аспект: подход к обучению, который ориентирован на условия этносреды в качестве контекста для обучения и воспитания. В основе этого подхода лежит идея о том, что дети могут более глубоко взаимодействовать с окружающей средой, понимая физический и культурный контекст, в котором они живут.

3. Экспериментальное обучение: экспериментальное обучение – это подход к воспитанию, который поощряет практическое, активное обучение. Этот тип воспитания создает для детей возможности для взаимодействия с окружающей средой, развития новых навыков и более глубокого понимания объектов.

4. Устойчивые практики: практика, которая способствует сохранению природных ресурсов, сокращению отходов и созданию долгосрочных решений экологических проблем. Благодаря устойчивым практикам дети могут получить представление о том, как их индивидуальные действия и поведение могут оказывать положительное или отрицательное влияние на окружающую среду.

Адаптируя эти принципы и методы в рамках программы экологического образования педагогические работники способны организовать увлекательный и мотивирующий обучающий процесс, который будет способствовать формированию у детей правильной экологической культуры.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования

- [Электронный ресурс] URL:  
[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/) (доступ 07.03.2023)
2. Верещагина, Л. И. Деятельностный подход в экологическом воспитании детей раннего возраста / Л. И. Верещагина // Технологии образования. – 2019. – № 3(5). – С. 54-57.
  3. Губанова А. А. Формирование экологической культуры в дошкольном возрасте посредством природы / А. А. Губанова // Аспирант. – 2018. – № 5(42). – С. 29-31.
  4. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: сборник статей. – Л.: ЛГУ, 1991. – 383 с.
  5. Кобылянский В. А. Философия экологии. Краткий курс: учеб. пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2010. – 632 с.
  6. Лаврентьева Н. Г. Подходы и принципы экологического образования детей дошкольного возраста в условиях природного и социокультурного окружения детского сада / Н. Г. Лаврентьева // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-3. – С. 616-620.
  7. Лаврентьева Н. Г. Социализация дошкольников в социокультурном окружении детского сада в процессе экологического образования / Н. Г. Лаврентьева // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 5. – С. 164.
  8. Ясвин В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2005. – 186 с.

### REFERENCES

10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya [site] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/) (accessed 07.03.2023)
11. Vereshchagina L. I. Activity approach in environmental education of children of early age / L. I. Vereshchagina // Technologies of education. – 2019. – № 3(5). – S. 54-57.
12. Gubanova A. A. Formation of ecological culture in preschool age by means of nature / A.A. Gubanova // Postgraduate student. – 2018. – № 5 (42). – S. 29-31.
13. Kagan M. S. System approach and humanitarian knowledge: a collection of articles. – Leningrad: Leningrad State University, 1991. – 383 p.
14. Kobylansky V. A. Philosophy of ecology. Short course: textbook. A manual for universities. Moscow: Akademicheskii projekt, 2010. – 632 p.
15. Lavrentyeva N. G. Approaches and principles of ecological education of preschool children in the conditions of the natural and socio-cultural environment of the kindergarten / N.G. Lavrentyeva // Fundamental research. – 2014. – № 11-3. – P. 616-620.
16. Lavrentyeva N.G. Socialization of preschoolers in the socio-cultural environment of a kindergarten in the process of environmental education / N. G. Lavrentyeva // Theory and practice of social development. – 2013. – № 5. – P. 164.
17. Yasvin V. A. Psikhologiya otnosheniya k prirode [Psychology of attitude to nature]. – М.: Sense, 2005. – 186 p.

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Джегистаева Лариса Исаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и дошкольной психологии Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: [lara95\\_95@mail.ru](mailto:lara95_95@mail.ru)

*Эхаева Раиса Могдановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова.

e-mail: [raisa.exaeva.65@mail.ru](mailto:raisa.exaeva.65@mail.ru)

### INFORMATION ABOUT AUTHORS

*Dzhegistayeva Larisa Isaevna* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department Pedagogy and Preschool Psychology of the Chechen Pedagogical State University.

e-mail: [lara95\\_95@mail.ru](mailto:lara95_95@mail.ru)

*Ehayeva Raisa Moganovna* – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kadyrov Chechen State University.

e-mail: [raisa.exaeva.65@mail.ru](mailto:raisa.exaeva.65@mail.ru)

### ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Джегистаева Л. И. Принципы и подходы к развитию ребенка в программе экологического образования / Л. И. Джегистаева, Эхаева Р. М. // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (43). С. 65-71. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-65

### FOR CITATION

Dzhegistayeva L. I. Principles and approaches to child development in the environmental education program/ L. I. Dzhegistayeva, R. M. Ekhaeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2023. No 3 (43). P. 65-71. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-65

УДК 378

DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-71

### ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ–ПРАКТИКАНТАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*Исаева М. А.*

*Чеченский государственный педагогический университет*

### APPLICATION OF PROBLEM-BASED LEARNING TECHNOLOGY BY STUDENT-PRACTITIONERS IN MATHEMATICS LESSONS

*Isaeva M. A.*

*Chechen State Pedagogical University*

**Аннотация.** В статье рассмотрена технология использования студентами-практикантами метода проблемного обучения на уроках математики, создания учебно-познавательных задач разного уровня сложности. Проблемное обучение ориентировано на такую организационную деятельность и методику учебного процесса, при которой обучающиеся самостоятельно находят ответы на сложные для них вопросы и применяют более эффективные и современные приемы самостоятельного получения знаний. Установлено, что использование метода проблемного обучения позволяет студентам-практикантам не только формировать у школьников элементы математической логики, но и умения работы с информацией, анализировать и делать выводы, контролировать и оценивать свою деятельность, повышать уровень вовлеченности и осознанной потребности в усвоении знаний и умений. Благодаря применению проблемного обучения студенты научатся развивать у школьников способности к рефлексии, целеполаганию, планированию, моделированию и активной коммуникации. Данный подход активизирует мыслительную деятельность учащихся, формирует интерес и повышает эффективность обучения.

**Ключевые слова:** технология, метод проблемного обучения, проблемное обучение, математика, студент-практикант, урок.

**Abstract.** The article considers the technology of using the problem-based learning method by students-practitioners at mathematics lessons, creating educational and cognitive tasks of different levels of complexity. Problem-based learning is focused on such organisational activity and methodology of the educational process, in which students independently find answers to difficult questions and apply more effective and modern methods of independent knowledge acquisition. It has been established that the use of problem-based learning method allows students-practitioners not only to form elements of mathematical logic, but also the skills of working with information, analyse and draw conclusions, control and evaluate their activities, to increase the level of involvement and conscious need to learn knowledge and skills. Through the application of problem-based learning, students will learn to develop students' abilities for reflection, goal-setting, planning, modelling and active communication. This approach activates students' thinking activity, generates interest and increases the effectiveness of learning.

*Keywords: technology, problem-based learning method, problem-based learning, mathematics, trainee student, lesson.*

Математическое образование в России сегодня перспективно развивается. Согласно концепции [8], оно направлено на обновление содержания педагогических условий и методики преподавания математических дисциплин, что крайне актуально для педагогических вузов.

Подготовка будущего профессионала, в том числе учителя математики, сегодня должна отвечать требованиям времени, учитывать современные тенденции и перспективы быстроменяющегося мира. Знаний, которые дает классическая система подготовки, недостаточно для будущей профессиональной деятельности. Студент должен научиться самостоятельно и быстро искать информацию, следить за тенденциями и быть готовым к резким изменениям предъявляемых к нему требований [3, с. 110].

На старших курсах обучения в вузе во время прохождения практики в школе студенты должны уметь применять полученные ими знания. В данной статье мы рассмотрим метод проблемного обучения, который активно применяется студентами-практикантами на уроках математики. Для этого необходимо в первую очередь разобрать содержание понятия «технология проблемного обучения» и выяснить, каким образом и на примере каких заданий это можно сделать наиболее эффективно. В связи с чем, нами проведен анализ научной и учебно-методической литературы по проблемному обучению.

Использование технологий проблемного обучения способствует совершенствованию креативной и интеллектуальной деятельности обучающихся. Очевидно, что использование методов проблемного обучения существенно отличается от традиционных методов обучения. Оно ориентировано на такую организационную деятельность и методику учебного процесса, при которой обучающиеся самостоятельно находят ответы на сложные для них вопросы и применяют более эффективные и современные приемы самостоятельного получения знаний.

Сущность проблемного обучения состоит в самостоятельной исследовательской деятельности обучающихся, заключающейся в постановке вопросов, в получении новой информации от преподавателя, в различной самостоятельной работе обучающихся и разрешению проблемных вопросов. Мыслительный процесс всегда возникает при наличии проблемного вопроса, эмоции удивления или противоречия. От уровня сложности проблемной ситуации зависит уровень желания ученика участвовать в практической творческой деятельности.

На сегодняшний день именно использование методов проблемного обучения совпадает с вызовами современного общества, которые требуют воспитания активной, самостоятельной и творческой личности.

На основе изученных исследований и педагогической литературы можно выделить основные задачи проблемного обучения с психолого-педагогической точки зрения:

- формирование у учащихся различных способов мышления и познавательной активности;
- приобретение ЗУНов в ходе активного исследовательского поиска и самостоятельного решения проблемных ситуаций;
- воспитание независимой, энергичной, креативной личности, совершенствование у учащихся рефлексивных навыков и критического мышления.

В. П. Беспалько характеризует технологии проблемного обучения «проектом определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [1, с. 117].

Е. Л. Мельникова на основе сравнения традиционного обучения с проблемным выделила главные функции проблемного обучения [4, с. 63]:

- постижение учащимися комплекса знаний и овладение методами практической и интеллектуальной деятельностью;
- формирование креативных способностей, самостоятельности, способности творчески



подходить к усвоению знаний;

- опыт творческой и исследовательской деятельности;
- формирование мотивации к обучению, социальных и нравственных установок, воспитание разносторонней личности.

Проблемное обучение представляет собой систему методов обучения, при которой ученики получают информацию не посредством ее заучивания или запоминания, а в итоге интеллектуальной деятельности в ходе решения различных проблемных задач, основывающихся на содержании пройденного материала.

Каждая проблема формируется из *проблемной ситуации*: после осознания наличия неразрешимых затруднений при имеющемся уровне знаний ученик начинает стараться найти выход из сложившейся ситуации. Как раз с момента возникновения побуждения к учебному действию проблема для ученика становится задачей, которая требует активной умственной деятельности.

Таким образом, по исследованиям большинства педагогов и психологов становится ясно, что проблемная ситуация является основным связующим элементом проблемного обучения.

Необходимо осознавать, что проблемную ситуацию нужно ассоциировать не с состоянием умственного напряжения, которое обычно подразумевает стрессовые и неприятные ситуации, а лишь с состоянием умственного затруднения, основанном на недостаточности ранее полученных учащимся теоретических или практических знаний.

Иными словами, проблемная ситуация – познавательная трудность, для разрешения которой ученики должны приложить определенные усилия.

Технологии проблемного обучения ориентированы на самостоятельный поиск учениками информации и способов действия, а также подразумевает последовательное и целенаправленное выдвижение перед обучающимися познавательных проблем, в процессе решения которых ими активно усваиваются новые знания.

Современная наука активно изучает вопрос теории проблемного обучения. В научной работе К. М. Темирджанова говорится о том, что применение технологий проблемного обучения не стоит воспринимать только как единственную педагогическую технологию. Данный комплекс методов не исключает эффективность иных технологий [5, с. 14].

М. А. Шаталова пишет о том, что урок с применением методов проблемного обучения является ведущим типом урока в современной школе [6, с. 3].

Существует множество типов проблемных ситуаций, применимых к разным областям науки. Для изучения математики в школе можно использовать различные типы:

- Ситуация прогнозирования. Основана на возможности донести собственную точку зрения о причинно-следственных связях, характере, итогах исторических событий.
- Ситуация конфликта. Появляется, когда новая информация сталкивается с уже устоявшимися в науке представлениями.
- Ситуация внезапности. Возникает во время знакомства учащихся с новыми противоречивыми фактами, событиями, информацией, удивляющими своей внезапностью и неожиданностью.
- Ситуация несовместимости. Возникает, когда житейский опыт учащихся не соответствует научным данным, содержащимся в условиях задачи.
- Ситуация неоднозначности. Появляется в случаях, когда проблемное задание содержит маленькое количество информации для его решения. Упор делается на эрудицию, сообразительность и интуицию учащихся.
- Ситуация возможности. Предоставляет возможность ученикам выбрать из нескольких представленных вариантов ответа один и обосновать его.

Студент-практикант должен понимать, что применение технологий проблемного обучения базируется на создании мотивации, основанной на решении проблем. Чтобы использовать этот метод, необходимо разработать материалы, которые представят

проблемные ситуации как цепь подряд идущих проблем, которые могут различаться по характеру неизвестного, наполнению содержания и уровню сложности. В зависимости от того, решаются ли в рамках проблемного обучения теоретические или практические проблемы, можно выделить два типа такого обучения. В первом случае учащиеся ищут и открывают новые правила, законы и доказательства, а во втором – применяют уже известные знания в новой ситуации, конструируют и изобретают.

Наиболее известны такие приемы создания проблемной ситуации, как побуждающий и подводящий диалоги.

Побуждающий диалог помогает осознать противоречие и сформулировать учебную проблему, а *подводящий диалог* логически ведет к новому знанию.

Рассмотрим некоторые примеры проблемных ситуаций, используемых студентами на уроках математики при прохождении практики в школе.

Ситуация 1. Тема «Периметр прямоугольника» рассматривается с учащимися 5-го класса на уроке математики.

Для палисадника прямоугольной формы (рис.1) необходимо поставить ограду, состоящую из 20 планок, причем известно, что на один погонный метр ограды потребуется 20 планок. Надо посчитать, сколько денег надо потратить, если известно, что каждый десяток планок стоит 70 рублей?

*Проблемная ситуация:* суть проблемы состоит в том, что надо найти длину ограды, а длина ограды – это есть периметр прямоугольника, тогда 5-классники предлагают найти периметр участка прямоугольной формы по формуле  $P = 2(a + b)$ , где  $P$  – периметр прямоугольника,  $a$  – длина прямоугольника,  $b$  – ширина прямоугольника.

Зная периметр прямоугольника, учащиеся предлагают найти число штакетников необходимых для сооружения изгороди:  $40(a + b)$ , а потом  $\frac{40(a+b)}{10} = 4(a + b)$  и  $4(a + b) \cdot 70 = 280(a + b)$ .

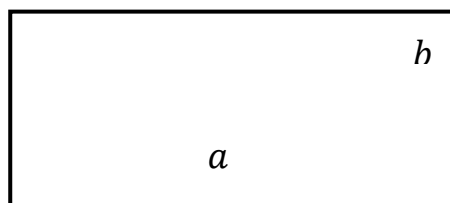


Рисунок 1.

Ситуация 2. Тема «Как находить дробь от числа» рассматривается с учащимися 6-го класса на уроке математики.

Учащимся предлагается задача следующего содержания: имеется участок земли, содержащий 12 соток, причем  $\frac{3}{4}$  данного участка подготовлена для посадки фруктовых деревьев. Возникает вопрос: «Какая часть участка в сотках отводится для посадки фруктовых деревьев?»

*Проблемная ситуация:* решение задачи сводится к известному в математике правилу нахождения дроби от числа.

Учащиеся предлагают выйти из данной ситуации по следующему алгоритму: чтобы найти дробь от числа, надо данное число умножить на числитель и разделить на знаменатель или надо, данное число разделить знаменатель и умножить на числитель. В данном случае имеем:  $12 : 4 \cdot 3 = 9$  (соток).

Ситуация 3. Тема «Признаки равенства треугольников» (геометрия 7 класс).

Задача: на данном рисунке  $2 AB = AC, \angle 1 = \angle 2$ . Какой длины надо взять проволоку, чтобы построить модель, изображенную на рисунке, если  $AC = 15$ см, а  $DC = 5$ см,  $AD = 10$ см?

Если перевести на математический язык, то надо найти периметр четырехугольника  $ABDC$  и к полученному результату прибавить длину  $AD$ .

1-я проблемная ситуация. Что изображено на рисунке 2 и о чем говорит запись в условии задачи:  $AB = AC, \angle 1 = \angle 2$ ?

В данном случае учащиеся предлагают рассмотреть два треугольника  $\triangle ABD = \triangle ACD$ , в которых  $AB = AC, \angle 1 = \angle 2$  и  $AD$  – общая сторона, т.е. по второму признаку равенства треугольников:  $\triangle ABD = \triangle ACD$ .

2-я проблемная ситуация.

Как найти длину  $BD$ ?

Учащиеся из равенства  $\triangle ABD = \triangle ACD$  выводят равенство отрезков  $BD$  и  $CD$  и находят число сантиметров необходимых для построения модели:  $2(AB + CD) + BD = 2(15 + 5) + 10 = 50$  (см).

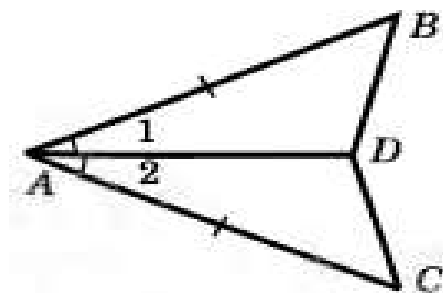


Рисунок 2.

Ситуация 4. Тема «Свойства равнобедренного треугольника» рассматривается с учащимися 7-го класса на уроке математики (рис. 3).

Свойство 1. В равнобедренном треугольнике углы при основании равны.

Дано: треугольник  $\triangle ABC$  – равнобедренный.

Доказать: углы при основании равны.

1-я проблемная ситуация. Что вы видите по данному рисунку 3?

Учащиеся отвечают, что по рисунку видно, что из вершины  $A$  треугольника  $\triangle ABC$  проведена биссектриса  $AD$ , которая разбивает  $\triangle ABC$  на два треугольника  $\triangle ABD$  и  $\triangle ACD$ .

2-я проблемная ситуация. Что можно сказать о треугольниках  $\triangle ABD$  и  $\triangle ACD$ ?

Треугольники  $\triangle ABD$  и  $\triangle ACD$  равны по второму признаку равенства треугольников ( $AB = AC, AD$  – общая сторона и  $\angle 1 = \angle 2$ ).

3-я проблемная ситуация. Что можно сказать об углах  $\angle B$  и  $\angle C$ ? Почему?

Так как треугольники  $\triangle ABD$  и  $\triangle ACD$  равны, то углы при основании  $\triangle ABC$  равны, т.е.  $\angle B = \angle C$ .

Свойство 2. В равнобедренном треугольнике биссектриса, проведенная к основанию, является медианой и высотой.

Дано: треугольник  $\triangle ABC$  – равнобедренный.

Доказать: углы при основании равны.

1-я проблемная ситуация. Что из себя представляет  $AD$  в  $\triangle ABC$ ?

Учащиеся отмечают, что данный равнобедренный треугольник  $\triangle ABC$  разбивается биссектрисой, проведенной из вершины угла  $BAC$  на два треугольника  $\triangle ABD$  и  $\triangle ACD$ .

2-я проблемная ситуация. Что можно сказать о треугольниках  $\triangle ABD$  и  $\triangle ACD$ ?

Треугольники  $\triangle ABD$  и  $\triangle ACD$  равны по второму признаку равенства треугольников ( $AB = AC, AD$  – общая сторона и  $\angle 1 = \angle 2$ ).

3-я проблемная ситуация. Что можно сказать об углах  $\angle 3$  и  $\angle 4$ ? Почему?

Семиклассники делают вывод: так как треугольники  $\triangle ABD$  и  $\triangle ACD$  равны, то углы  $\angle B$  и  $\angle C$  равны, т.е.  $\angle B = \angle C = 90^\circ$ .

4-я проблемная ситуация. Что можно сказать об отрезках  $BD$  и  $DC$ ? Почему?

Аналогично, семиклассники сделали вывод: так как треугольники  $\triangle ABD$  и  $\triangle ACD$  равны, то отрезки  $BD$  и  $CD$  равны, т.е.  $BD = CD$ .

Следовательно, в равнобедренном треугольнике биссектриса, проведенная к основанию, является медианой и высотой.

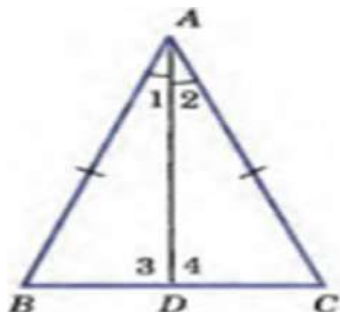


Рисунок 3.

Ситуация 5. В данной ситуации используется тема о площади треугольника (курс геометрии 8 класса).

Рассматривается задача следующего порядка: в данном случае изучается карниз дома, который имеет форму прямоугольного треугольника с катетами равными 4 м и 5 м и этот карниз надо покрасить краской (рис. 4). Встает вопрос: «Если купить одну банку краски, то хватит ли этой краски на покраску карниза дома, причем на банке: площадь покрытия 20 г/кв. м.?»

На математическом языке, все что сказано в задаче сводится к тому, что необходимо вычислить площадь прямоугольного треугольника с данными сторонами.

1-я проблемная ситуация.

Как найти площадь прямоугольного треугольника, зная формулу нахождения площади прямоугольника?

2-я проблемная ситуация. Для любого ли вида треугольника (остроугольный, тупоугольный) можно использовать выше использованный метод нахождения площади прямоугольного треугольника (рис. 5)?

Имеем задачу: «Найти площадь любого остроугольного треугольника, зная формулу нахождения площади параллелограмма».

3-я проблемная ситуация. Найти площадь любого тупоугольного треугольника, зная формулу нахождения площади параллелограмма.

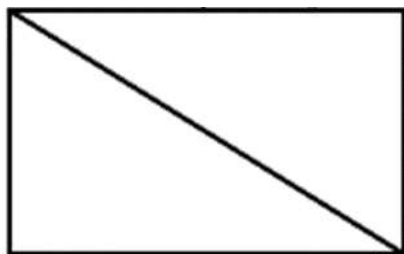


Рисунок 4.

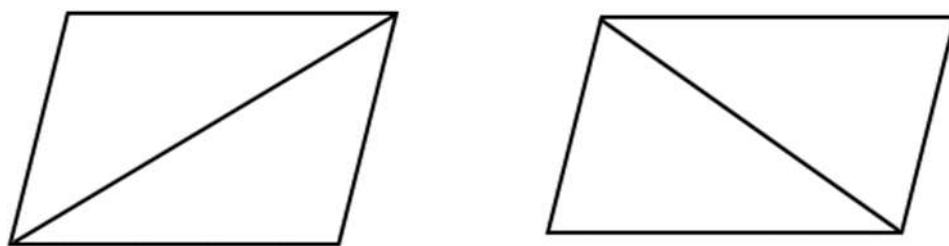


Рисунок 5.

Ситуация 6. Тема «Теорема Фалеса» (геометрия 8 класс)

Задача: «Даны две прямые  $l_1$  и  $l_2$ . Если на прямой  $l_1$  отложить последовательно несколько равных между собой отрезков  $A_1A_2, A_2A_3, A_3A_4, \dots$  и через их концы проведены параллельные прямые, пересекающие вторую прямую  $l_2$ , то они отсекут на второй прямой  $l_2$  равные между собой отрезки  $B_1B_2, B_2B_3, B_3B_4, \dots$ » (рис.6).

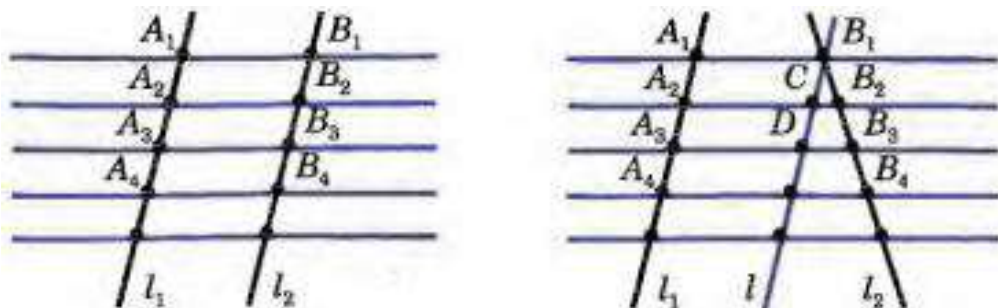


Рисунок 6.

1-я проблемная ситуация.

Какие случаи расположения двух прямых возможны в доказательстве теоремы Фалеса?

2-я проблемная ситуация.

Что можно сказать о четырехугольниках  $A_1B_1B_2A_2$  и  $A_2B_2B_3A_3$  и какой вывод можно сделать?

3-я проблемная ситуация.

Как использовать во втором случае – первый?

4-я проблемная ситуация.

Как доказать, что  $B_1B_2 = B_2B_3$ ?

Таким образом, использование методов проблемного обучения играет важную роль в изучении математики в современных школах России. Это позволяет студентам-практикантам не только формировать у школьников элементы математической логики, но и умения работы с информацией, анализировать и делать выводы, контролировать и оценивать свою деятельность, повышать уровень вовлеченности и осознанной потребности в усвоении знаний и умений. Также благодаря применению технологий проблемного обучения студенты научатся развивать у школьников способности к рефлексии, целеполаганию, планированию, моделированию и активной коммуникации. Данный подход активизирует мыслительную деятельность учащихся, формирует интерес и повышает эффективность обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. – 342 с.
2. Загребова Л. В. Теория и технология обучения. – М.: Высшая школа, 2004. – 156 с.
3. Исаева М. А. О некоторых основах проектно-исследовательской деятельности студентов вуза в системе математического образования, ИЗВЕСТИЯ ЧГПУ Серия 1. Гуманитарные и



- общественные науки №4 (32), 2020. С. 110-114.
4. Мельникова Е. Л. Проблемный урок или как открывать знания с учеником: [Пособие для учителя]. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 166 с.
  5. Темирджанов К. М. Применение метода проблемного обучения в школьном курсе истории. – М.: Глобус, 2020. – 20 с.
  6. Шаталова М. А. Проблемный урок как вид метапредметного урока в современной школе. – М.: РГПУ, 2019. – 7 с.
  7. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим.)/ Перевод с английского Н. М. Никольской. Ред. Ю. С. Рассказова. – М.: «Лабиринт», 1999. – 82 с.
  8. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. Распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р).

#### REFERENCES

1. Bespalko V. P. Pedagogy and progressive learning technologies. – М.: Publishing House of the Institute of Vocational Education of the Ministry of Defense of Russia, 1995. – 342 p.
2. Zagrekova L. V. Theory and technology of education. – М.: Higher school, 2004. – 156 p.
3. Isaeva M. A. On some basics of design and research activities of university students in the system of mathematical education, Izvestiya ChSPU Series 1. Humanities and social sciences No. 4 (32), 2020 pp. 110-114.
4. Melnikova E. L. Problem lesson or how to discover knowledge with a student: [Teacher's Manual]. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 166 p.
5. Temirdzhanov K. M. Application of the method of problem-based learning in the school history course. – М.: Globus, 2020. – 20 p.
6. Shatalova M. A. Problem lesson as a type of meta-subject lesson in modern school. – М.: RGPU, 2019. – 7 p.
7. Dewey J. Psychology and pedagogy of thinking. (How we think.)/ Translated from English by N. M. Nikolskaya. Ed. by Y. S. Rasskazov. – М.: "Labyrinth", 1999. – p.82.
8. The concept of the development of mathematical education in the Russian Federation (approved by the Decree of the Government of the Russian Federation No. 2506-r dated December 24, 2013).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

*Исаева Марьям Абдрахмановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: [isaeva\\_m\\_a@mail.ru](mailto:isaeva_m_a@mail.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

*Isaeva Maryam Abdrakhmanovna* – candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of geometry and methods of teaching mathematics, Chechen state pedagogical University.

e-mail: [isaeva\\_m\\_a@mail.ru](mailto:isaeva_m_a@mail.ru)

#### ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Исаева М. А. Применение технологии проблемного обучения студентами–практикантами на уроках математики / М. А. Исаева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (43). С. 71-78. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-71

#### FOR CITATION

Isaeva M. A. Application of problem-based learning technology by student-practitioners in mathematics lessons/ M. A. Isaeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2023. No. 3 (43). P. 71-78. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-71

УДК 373.21

DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-79

**ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК  
БАЗИС ФОРМИРОВАНИЯ  
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ  
РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ФГОС ДО**

**Хачароева А. Х.**

*Чеченский государственный педагогический  
университет*

**PRESCHOOL EDUCATION AS A BASIS  
FOR THE FORMATION OF  
FUNCTIONAL LITERACY OF THE  
CHILD IN THE CONDITIONS OF THE  
FEDERAL STATE EDUCATIONAL  
STANDARD FOR PRESCHOOL  
EDUCATION**

**Hacharoeva A. Kh.**

*Chechen State Pedagogical University*

**Аннотация.** Дошкольное образование справедливо считается отправной точкой в жизни ребенка, на которой закладываются основы для его полноценного развития в будущем. Важно отметить, что функциональное и общее развитие детей дошкольного возраста взаимосвязаны между собой и взаимодополняются. Автор данной статьи раскрывает понятие, педагогические условия и особенности развития функциональной грамотности у детей в дошкольном возрасте на основе Государственного стандарта федерального общего образования дошкольной организации. Он акцентирует внимание на том, что более глубокое понимание и реализация условий для развития функциональной грамотности способствует всестороннему развитию дошкольников и их успешному взаимодействию с окружающим миром. Это особенно важно, учитывая, что в дошкольном возрасте дети активно исследуют окружающий мир и учатся функционально использовать язык для коммуникации и самовыражения. Развитие функциональной грамотности включает в себя овладение различными видами речевой деятельности, такими как слушание, говорение, чтение и письмо. Эти навыки являются неотъемлемой частью успешной адаптации ребенка к школьной жизни и будущему образованию. Поэтому, педагогические условия, способствующие развитию функциональной грамотности, включают в себя создание благоприятных коммуникативных ситуаций, использование различных методов обучения, индивидуальный подход к каждому ребенку и сотрудничество с родителями. Все эти условия содействуют развитию речи и позитивно влияют на развитие ребенка в его дошкольном возрасте.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, дошкольное образование, окружающий мир, функциональная грамотность, процесс обучения, навык.

**Abstract.** Preschool education is often considered as the fundamental starting point in a child's life, where the groundwork for their future development is laid. It is important to acknowledge that the functional development and overall growth of preschool children are interconnected and mutually supportive. In this article, the author introduces the concept, pedagogical conditions, and characteristics of functional literacy development in preschool-aged children based on the State Standard of Federal General Education for preschool institutions. The author emphasizes that a deeper comprehension and implementation of the conditions for functional literacy development contribute to the holistic development of preschoolers and their successful interaction with the world around them. This is particularly important because children at preschool age actively explore their surroundings and learn to effectively use language for communication and self-expression. Functional literacy development encompasses the acquisition of various speech skills, including listening, speaking, reading, and writing. These skills are crucial for a child's smooth transition to school life and future education. Consequently, pedagogical conditions that foster functional literacy development encompass the establishment of favorable communicative environments, utilization of diverse teaching methods, individualized approaches for each child, and collaboration with parents. All of these conditions facilitate speech development and have a positive impact on a child's overall growth during their preschool years.

**Keywords:** preschool age, preschool education, the world around us, functional literacy,

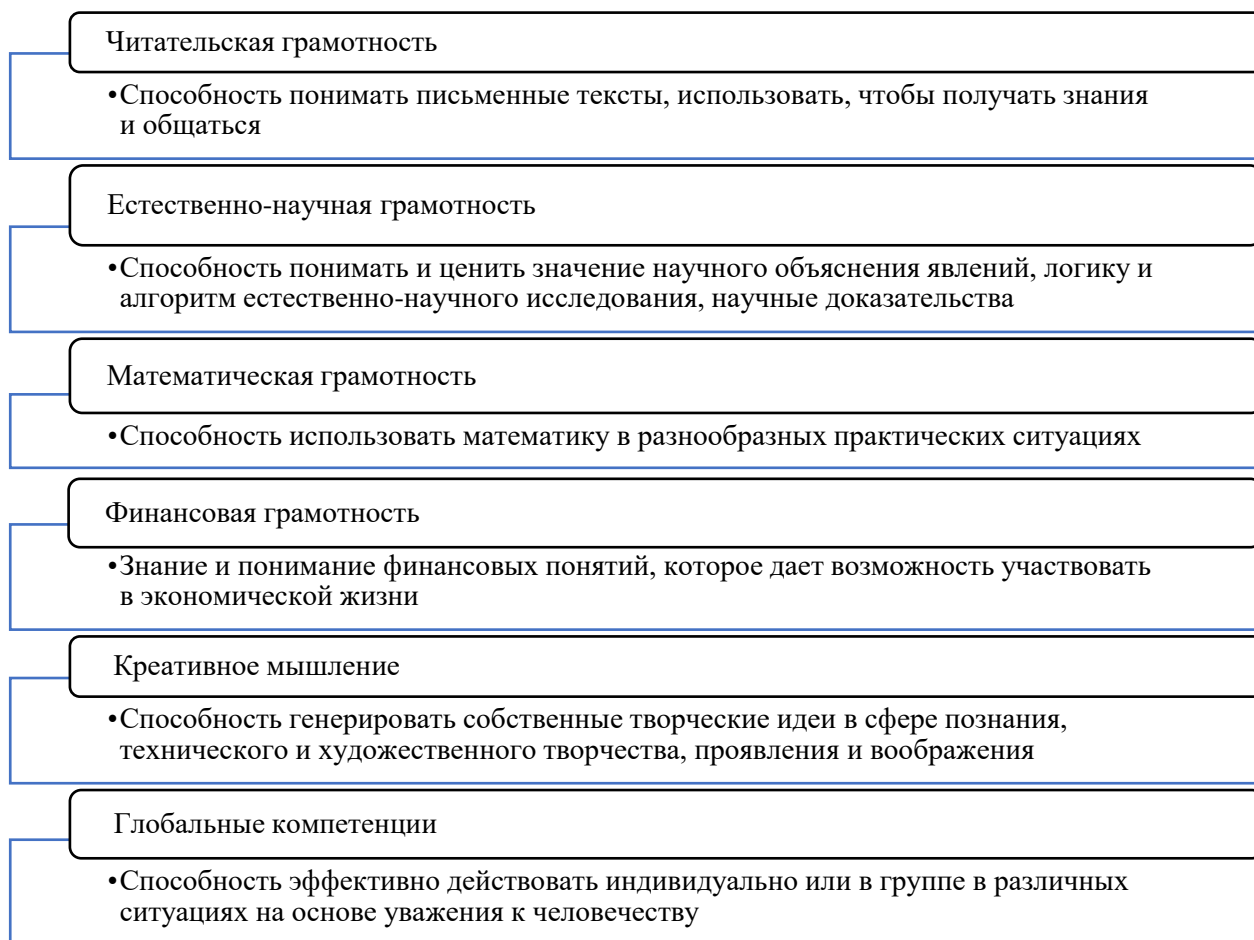
*learning process, skill.*

Актуальность данной темы связана с тем, что в области дошкольного образования имеется проблема, связанная с развитием функциональной грамотности. Обусловлено ее наличие тем, что имеются дошкольники, которые обладают низким уровнем функциональной грамотности. Согласно Указу Президента РФ № 204 от 07.05.2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» и от 21.07.2020 года № 474 целенаправленностью государственной политики является обеспечение конкурентоспособности российского образования среди ведущих стран. В настоящее время приоритетным является духовно-нравственное воспитание и сохранение национально-культурных традиций. Это способствует в воспитании гармоничного развития социально-ответственных личностей. Наличие таких условий определяет значимость и необходимость формирования функциональной грамотности в сфере дошкольного образования. В этой связи требуется особое внимание уделять процессу формирования компетенций в дошкольном образовании и воспитании. Соответственно, существует необходимость совершенствования в данном направлении, так как в дошкольном возрасте осуществляется формирование основных знаний и умений, которые способствуют дальнейшему развитию. Такие основы также способствуют развитию не только в процессе приобретения знаний, но и в самостоятельном их использовании. Целесообразно осуществлять поиск новых идей и технологий, посредством применения которых возможно развить активный интерес дошкольников.

Термин «грамотность» был определен как способность читать, писать и использовать полученные навыки во взаимодействии с обществом. Наличие минимальной грамотности необходимо человеку для участия в социальных мероприятиях и функциях. Функционально грамотные люди обладают способностью участвовать во всех видах деятельности для собственного развития, а также для развития сообщества в целом [7, с. 119].

Следует сказать о том, что многие навыки начинают развиваться именно в период дошкольного возраста. Речь в данном случае идет о развитии финансовой грамотности, экологической грамотности, а также имеет место развитие в том числе и социально-коммуникативной грамотности. Представленные направления по своей сути являются самостоятельными и практически не имеют ничего общего друг с другом.

В данном случае представляется уместным привести в пример определение, данное таким научным деятелем, как А. А. Леонтьев. В соответствии с ним, человек, освоивший специфику функциональной грамотности, обладает способностью применять умения и навыки в процессе преодоления проблем, имеющих значение в процессе жизнедеятельности, и решать соответствующие задачи. Функциональная грамотность является необходимой способностью, применимой в процессе возникающих социальных отношений и обычного общения. В дошкольном возрасте функциональная грамотность предусматривает формирование способности осуществлять взаимодействие ребенка с окружающей его средой и осуществлять дальнейшее развитие в тех условиях, которые окружающая среда для него формирует. В данном случае указанная особенность свойственна именно функциональной грамотности, то есть она отличает ее от других видов грамотности. Наличие функциональной грамотности рассматривается как качество личности, непосредственно находящееся в зависимости от тех обстоятельств, который сопутствуют жизни конкретного человека.



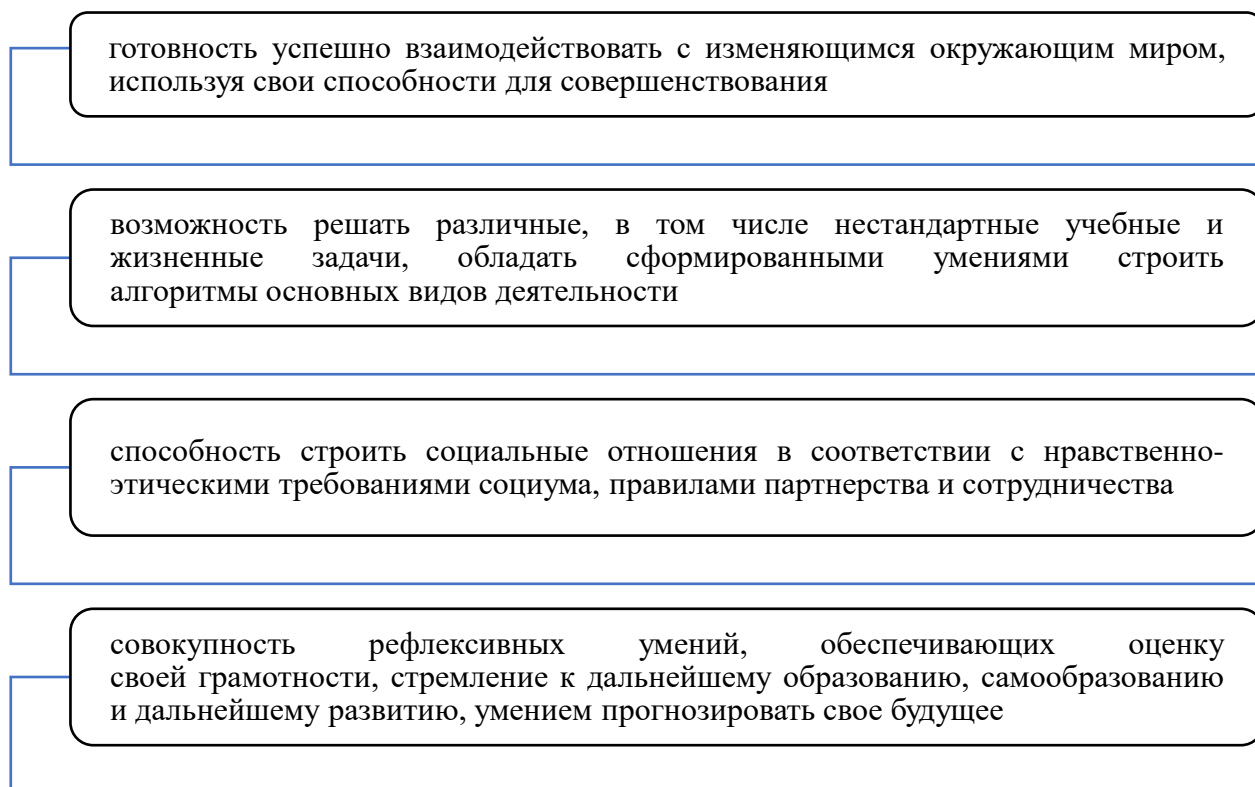
**Рисунок 1.** Направление и содержание функциональной грамотности  
**Figure 1.** Direction and content of functional literacy

Мы живем в век стремительного развития технологий. Данное обстоятельство предусматривает необходимость постоянного обучения и развития умений и навыков. Говоря о навыке функциональной грамотности, навык функциональной грамотности включает в себя способность применять знания, умения и навыки, которые человеком были приобретены ранее. Педагогами реализуется присущая им деятельность в рассматриваемом представлении в соответствии с положениями ФГОС ДО, которые предусматривают необходимость формирования соответствующих условий для отличных друг от друга видов деятельности. При непосредственном принятии во внимание интересы и потребности детей дошкольного возраста. В данном случае особенное значение имеет предоставленная детям возможность самим осуществлять выбор деятельности. Педагоги принимают во внимание характер каждого ребенка и его особенности, к числу которых относятся проявление инициативы, самостоятельность, специфика, присущая именно данному детскому возрасту и др.

Абсолютное число областей образования имеют большое значение в процессе воспитания определенных функциональных грамотностей, среди которых письмо, чтение и др. Деятельностный образовательный подход является достаточно эффективным при формировании следующих навыков в составе функциональной грамотности: интеллектуальных, оценочных, коммуникативных компетенций.

Сегодня особенно важно, чтобы у ребенка сформировалась готовность к постоянному взаимодействию с внешней средой при обязательном использовании в процессе такого взаимодействия наличествующих у него способностей. Данная необходимость объясняется наличием непрекращающегося воздействия на детей высокотехнологичных достижений. Со стороны педагога осуществляется деятельность, направленная на формирование у ребенка

дошкольного возраста навыков рационального восприятия окружающей среды, возможности быстрой адаптации к тем или иным изменениям, проявления инициативы, творчества и креативности. Специфика функциональной грамотности разнообразна. Основные особенности представлены на рис. 2.



**Рисунок 2.** Особенности функциональной грамотности  
**Figure 2.** Features of functional literacy

Отсюда следует, что функциональная грамотность предусматривает наличие связи с готовностью детей дошкольного возраста не только получать, использовать на практике и подвергать оцениванию знания и умения, но и осуществлять последовательное, а главное, самостоятельное развитие относительно изменений, происходящих в окружающей ребенка среде.

В процессе развития интеллекта дошкольников особенное внимание уделяется поощрениям. Именно такой принцип поддерживается стандартом ФГОС ДО. Когнитивное развитие – процесс достаточно сложный и трудоемкий. Он предусматривает задействование многочисленных познавательных процессов, среди которых можно выделить восприятие, мышление, воображение, внимание, являющиеся достаточно важными в процессе саморегуляции дошкольника и его ориентации. В соответствии с ФГОС ДО, когнитивное развитие предусматривает, прежде всего, направленность на проявление детьми любознательности, а также интереса.

В период дошкольного развития дети обязательно должны понимать различия между живой и неживой природой, обладать знаниями о внешних свойствах, а также о внутренних связях таких явлений природы. Формирование и дальнейшее совершенствование навыка установления связи явлений имеет значение в том числе и в процессе развития совокупного понимания физических знаний дошкольника.

Проблемное обучение предполагает использование, методов с помощью которых осуществляется развитие функциональной грамотности. В данном случае такое развитие может осуществляться в игровой форме, с использованием деятельностного и наглядного

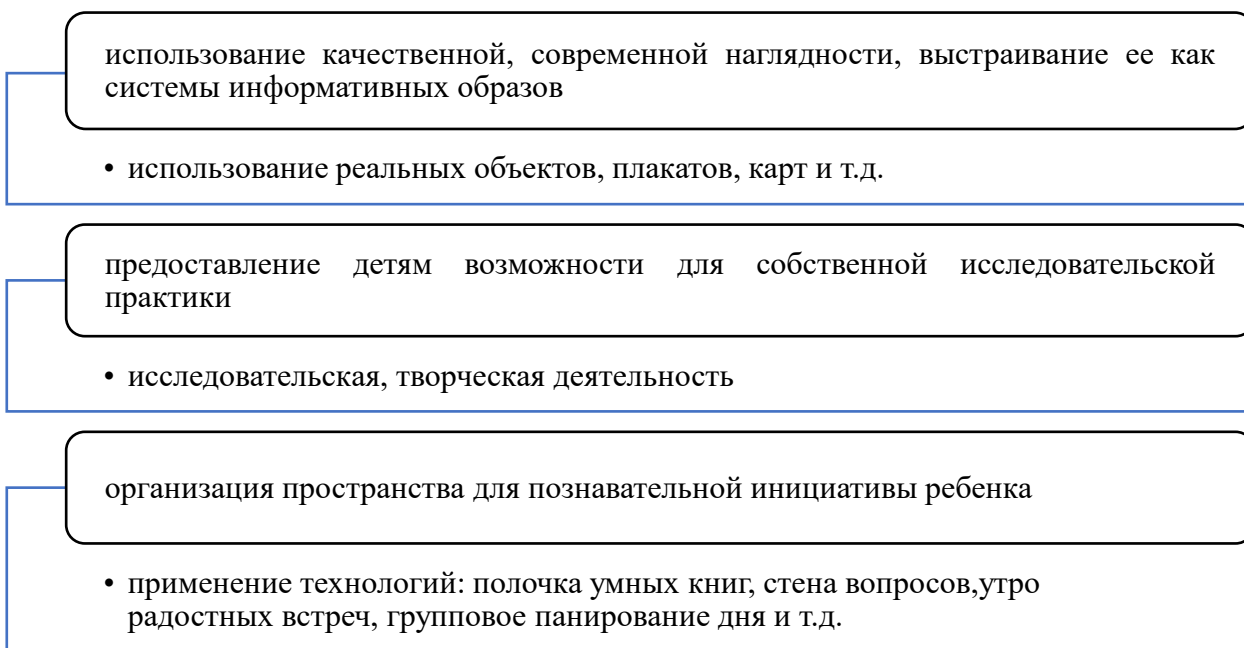


подходов, что оказывает положительное влияние на мышление ребенка, его познавательную деятельность, что в совокупности так же предусматривает последовательное формирование функциональной грамотности.

В данном случае важным является обязательное включение дошкольника в процесс обучения, что, несомненно, оказывает положительное влияние на его развитие и восприятие окружающей среды. Кроме того, он таким образом формирует навыки, направленные на преодоление сложных ситуаций, которые могут возникнуть на его жизненном пути [2, с. 55].

То, насколько развитым является функциональная грамотность ребенка, отражает качество его образования, так как демонстрирует способность дошкольника понимать и распознавать социальные нормы, справляться со стандартными и выходящими за рамки обычных ситуаций. Обращая внимание на данное обстоятельство, дошкольные образовательные учреждения обладают всеми способностями обеспечить переход в начальное общее образование. При этом ФГОС ДО предусматривают наличие программ, направленных на развитие творчества и воображения дошкольников [6, с. 69].

То, насколько полноценным является процесс формирования функциональной грамотности, во многом определяется процессом обучения, наличествующим в рамках дошкольного учреждения. В данном случае особенно важными аспектами выступают содержание образования, а также методика, в соответствии с которой этот процесс проводится. Любое образование должно осуществляться системно и основываться на научных принципах, а, главное, со стороны педагогов в данном случае должна полностью отсутствовать субъективность. Кроме того, каждый педагог, осуществляющий деятельность, направленную на формирование функциональной грамотности, обязан стремиться к непрерывному получению новых знаний, чтобы применять новые методики [3, с. 17].



**Рисунок 3.** Критерии оценки методики образовательного процесса

**Figure 3.** Criteria for evaluating the methodology of the educational process

Формирование самостоятельности у дошкольников предполагает обязательное воспитание у них интереса к объекту изучения. При этом в случае совместного изучения предполагается необходимость формирования трудностей, разрешением которых могут заниматься сами дети под наблюдением и руководством взрослого. При проявлении самостоятельности следует заострить внимание на самопознании.

Предполагается обязательное использование наглядных материалов, которые могут быть как демонстративными, так и иллюстративными. При этом демонстративные материалы предполагают направление внимания детей дошкольного возраста на свойства, которыми обладает объект, а иллюстрационные дают возможность быстрее усвоить новый материал и понять сущность предмета. В данном случае наибольший эффект имеют лэпбуки.

Проведение практических занятий и использование соответствующих методик в процессе обучения предполагает получение достаточно высоких результатов, связанных с расширением представления детей относительно окружающей их среды в сравнении с играми дидактического характера. Представленные методы предусматривают возможность экспериментирования, так как этот процесс способствует правильному формированию навыков и умений [5, с. 107]. Задания в данном случае начинаются с самых простых, постепенно повышается уровень сложности, основываясь на особенностях, присущих дошкольникам.

Говоря о вербальных методах обучения, следует обратить внимание на тот факт, что самыми эффективными из них для последовательного когнитивного развития выступают беседа, а также построение монологов. Основной целью данных методов является последовательная и грамотная передача собственных мыслей, а также, выстраивание аргументов.

Уровень функциональной грамотности дошкольников должен постоянно проверяться путем проведения мониторинга.

Задачи	Критерии
<ul style="list-style-type: none"><li>• оценка динамики развития познавательных процессов воспитанников;</li><li>• установление результативности развивающей работы в группе (выявить сильные стороны или недостатки такой работы);</li><li>• предоставление информации педагогам, родителям, администрации для определения мероприятий по созданию благоприятных условий в организации познавательного развития детей</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• умение формулировать проблемы воспитанниками;</li><li>• грамотное формулирование вопросов;</li><li>• построение алгоритма действий для решения проблемы;</li><li>• выдвижение гипотез;</li><li>• выбор способов исследования;</li><li>• умение описывать наблюдения во время исследовательского процесса;</li><li>• наличие мыслительных умений (анализирование, сравнение, обобщение, систематизация);</li><li>• степень самостоятельности на каждом этапе проведения исследования;</li><li>• способность к умозаключениям, выводам, подведению итогов</li></ul>

**Рисунок 4.** Задачи и критерии оценки мониторинга  
**Figure 4.** Objectives and evaluation criteria for monitoring

В процессе развития функциональной грамотности следует с особой ответственностью подойти к организации образовательного и воспитательного процесса. В данном случае такой подход позволит получить наиболее положительный эффект. Но при этом следует сказать о том, что дошкольное образование предполагает освоение функциональной грамотности на установленном для данного возраста уровне. Целесообразным в данном случае является

сосредоточить внимание на ее традиционных структурных компонентах – читательской, математической и естественно-научной грамотности. Педагогам необходимо обеспечить достоверность и научность фактов, с которыми знакомят детей, а также отражать системные знания о мире через соответствующие понятия из области естественных наук [4, с.115]. В условиях дошкольного образования необходимо насыщать пространство познавательной литературой и иными источниками информации о мире, формировать представления о причинно-следственной связи явлений, а также развивать возможности для самостоятельного экспериментирования и исследовательской деятельности детей. Такие образовательные мероприятия являются значимыми в достижении основной цели дошкольного образования [1, с. 70]. Для того чтобы дошкольное образование сохраняло свою специфику и соответствовало нормам, установленным ФГОС, необходимо внедрять в практику обучения эффективные педагогические технологии. Педагоги должны понимать, что недопустимо обучение стереотипным приемам создания изображений. Данные технологии способствуют в формировании функциональной грамотности, необходимой для реализации целевых установок ФГОС дошкольного образования. Исходя из вышеуказанного, дошкольное образование при наличии соответствующих педагогических условий является эффективным базисом в процессе формирования навыков функциональной грамотности у детей дошкольного возраста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Винокурова Н. В., Васенина С. И., Мазуренко О. В. Педагогические условия формирования предпосылок функциональной грамотности дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №. 76-4. – С. 67-70.
2. Голованов В. П. К вопросу о формировании функциональной грамотности взрослого человека: от дошкольного образования через всю жизнь // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2022. – С. 51-57.
3. Жалиева Э. Х. Системный подход к формированию функциональной грамотности обучающихся в условиях ФГОС // Функциональная грамотность: вызовы и эффективные практики. – 2020. – С. 15-23.
4. Захарова Л. М., Майданкина Н. Ю. Формирование предпосылок функциональной грамотности детей старшего дошкольного возраста (на примере естествознания) // Нижегородское образование. – 2021. – №. 1. – С. 114-120.
5. Золотарева А. В. Функциональная грамотность современных дошкольников: условия и предпосылки для ее формирования // Функциональная грамотность. Уроки жизни. – 2022. – С. 105-109.
6. Коваленко Е. Ю. Дошкольное образование как базис формирования функций грамотности дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО // Общество и наука: векторы развития. – 2022. – С. 66-69.
7. Козлова М. И. Повышение функциональной грамотности как необходимость современного образования // Сборник статей II Международного учебно-исследовательского конкурса. – Петрозаводск, 2020. – С. 116-125.

#### REFERENCES

1. Vinokurova N. V., Vasenina S. I., Mazurenko O. V. Pedagogical conditions for the formation of prerequisites for functional literacy of preschoolers. – 2022. – №. 76-4. – S. 67-70.
2. Golovanov V. P. On the question of the formation of functional literacy of a maturing person: from preschool education through all life // Modern preschool education: theory and practice. – 2022. – S. 51-57.
3. Zhalieva E. Kh. System approach to the formation of functional literacy of students in the conditions of the Federal State Educational Standard // Functional literacy: challenges and effective practices. – 2020. – S. 15-23.
4. Zakharova L. M., Maidankina N. Y. Formation of prerequisites for functional literacy of children of senior preschool age (on the example of natural science) // Nizhny Novgorod education. – 2021. – №. 1. – P. 114-120.
5. Zolotareva A. V. Functional literacy of modern preschoolers: conditions and prerequisites for its formation. Life lessons. – 2022. – P. 105-109.

6. Kovalenko E. Y. Preschool education as a basis for the formation of the functions of literacy of preschoolers in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education // Society and Science: Vectors of Development. – 2022. – S. 66-69.
7. Kozlova M. I. Improving functional literacy as a necessity for modern education // Collection of articles of the II International Educational and Research Competition. – Petrozavodsk, 2020. – P. 116-125.

#### **ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ**

*Хачароева Асет Хамзатовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и дошкольной психологии Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: [asya.khacharoeva@mail.ru](mailto:asya.khacharoeva@mail.ru)

#### **INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

*Khacharoeva Aset Khamzatovna* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University.

e-mail: [asya.khacharoeva@mail.ru](mailto:asya.khacharoeva@mail.ru)

#### **ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ**

Хачароева А. Х. Дошкольное образование как базис формирования функциональной грамотности ребенка в условиях ФГОС ДО / А. Х. Хачароева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (43). С. 79-86. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-79

#### **FOR CITATION**

Hacharoeva A. H. Preschool education as a basis for the formation of functional literacy of the child in the conditions of the federal state educational standard for preschool education / A. H. Hacharoeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences Series. 2023. No. 3 (43). P. 79-86. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-79

## ЭКОНОМИКА

УДК 378.1

DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-87

### ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Джабраилова Л. Х.<sup>1</sup>, Османова Х. Э.<sup>1</sup>,  
Яндарбаева Л. А.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Чеченский государственный  
педагогический университет,

<sup>2</sup>Чеченский государственный университет  
им. А. А. Кадырова

### PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL STAFF AS A CONDITION FOR INCREASING THE COMPETITIVENESS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

*Dzhabrailova L. Kh.<sup>1</sup>, Osmanova H. E.<sup>1</sup>,  
Yandarbaeva L. A.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Chechen State Pedagogical University,

<sup>2</sup>Kadyrov Chechen State University

**Аннотация.** Современные подходы к управлению профессиональным развитием педагогов содержательно основаны на том, что деятельность образовательной организации осуществляется в научно-методическом пространстве, в условиях инновационного образовательного процесса. Это обуславливает необходимость профессионального развития педагога и формирования современных механизмов управления системой непрерывного развития педагогических работников. Актуальность темы статьи определяется современными изменениями в системе образования и обществе, которые определили потребность образовательных учреждений в профессиональных педагогах. Данная проблема решается путём совершенствования профессионального развития педагогического персонала как важнейшее условие повышения конкурентоспособности образовательного учреждения. В статье рассматриваются проблемы обеспечения профессионального развития современного педагога. Выделены важнейшие содержательные компоненты профессионального развития педагога. Авторами обобщены результаты исследований основных подходов к управлению профессиональным развитием педагога образовательной организации и предложены важнейшие структурные элементы модели управления профессионализмом педагогических работников.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, образовательная организация, педагог, профессиональная компетентность, критерии профессионализма.

**Abstract.** Modern approaches to managing the professional development of an educational organization are substantively based on the fact that the activities of an educational institution are carried out in a scientific and methodological space in an innovative educational process. This necessitates the professional development of a teacher and the formation of modern mechanisms for managing the system of continuous development of teaching staff. The relevance of the topic of the article is determined by modern changes in the education system and society, which have determined the need for educational institutions in professional teachers. This problem is solved by improving the professional development of teaching staff as the most important condition for increasing the competitiveness of an educational institution. The article deals with the problems of professional development of a modern teacher. The most important substantive components of the teacher's professional development are singled out. The authors summarized the results of a study of the main approaches to managing the professional development of a teacher in an educational organization and proposed the most important structural elements of a model for managing the professionalism of teaching staff.

**Keywords:** professional development, educational organization, teacher, professional competence, professionalism criteria.



Сегодня в системе образования проблеме профессионального развития педагогов отводится достаточно большое место. Образовательные организации в условиях конкуренции претендуют на высокий статус, что требует решения проблемы профессионализма педагогического персонала. В сложившихся условиях образовательные организации вынуждены постоянно искать пути повышения профессионального мастерства своих сотрудников.

Необходимость профессионального роста и развития педагогических кадров очевидна. Сегодня, в условиях, когда педагогические работники вынуждены работать в инновационной режиме, от них требуется владения высоким уровнем профессионализма, инновационного мышления, а также способностями к непрерывному обучению и самоанализу. Решение данной проблемы предполагает комплексный подход с учётом инновационных, проектных и технологических аспектов образовательного и педагогического пространства.

В рамках педагогической инноватики профессиональное развитие современного педагога рассматривается как расширение спектра знаний, умений, практических навыков и опыта, а также личных качеств педагога, необходимых для качественного выполнения своих профессиональных обязанностей в условиях высоких требований к компетентности выпускников со стороны общества и государства. Это приводит к тому, что каждая образовательная организация должна искать пути постоянного совершенствования управления профессиональным развитием педагогических кадров, модернизации работы научно-методических служб, интеграции задач повышения профессионализма педагогов, их обучения и аттестации.

В настоящее время профессиональным стандартом задаются единые требования к уровню профессионализма педагога. Он определяет условия допуска педагога к педагогической деятельности, основные цели, задачи и функции деятельности педагога; формирует базовые показатели и критерии профессионализма педагога; рассматривает необходимость и основные цели повышения квалификации педагогическими работниками, уровень квалификационных требований [2]. В условиях сложившихся требований к профессиональной деятельности педагога происходит формирование задач образовательного пространства. От современного педагога сегодня требуются высокие способности к рефлексии, стремление к постоянному самосовершенствованию, способности и умения выстраивать собственный маршрут педагогического и профессионального самообразования и умение профессионально решать различные задачи в образовательно-педагогическом процессе.

Сравнительный анализ различных определений профессионального развития педагогов позволил нам выделить основные составляющие данного понятия как интеграции суммы профессионально и личностно значимых характеристик, качеств и способностей педагога [8], которые обеспечивают ему необходимые условия к достижению образовательных результатов [6], качественной трансформации педагога [8], устойчивых личностно-профессиональных свойств педагога, обеспечивающих ему высокую продуктивную деятельность [3] и способности к достижению смысловых уровней [7].

Профессиональное развитие педагога в условиях современной реальности рассматривается как способности педагога решать профессионально значимые задачи на высоком уровне. Такой педагог обладает интегрированным комплексом профессиональных, личностных, деловых и нравственных качеств, что позволяет ему в процессе своей педагогической деятельности легко и на высоком уровне преодолевать профессиональные трудности. Это процесс активного преобразования внутреннего мира педагога посредством усиления профессионально и личностно значимых свойств, которые определяют способности личности к плодотворной деятельности, мотивации, рефлексии, коммуникативности в условиях педагогической деятельности.

Целью статьи является попытка обобщить существующие идеи и подходы в изучении проблемы обеспечения профессионального развития современного педагога и выделить его содержательные компоненты.

Методами, используемыми при проведении исследования, послужили следующие: теоретический анализ литературы в области управления профессиональным развитием педагога, качественный анализ продуктов и результатов деятельности педагогов, а также формирования педагогического профессионализма.

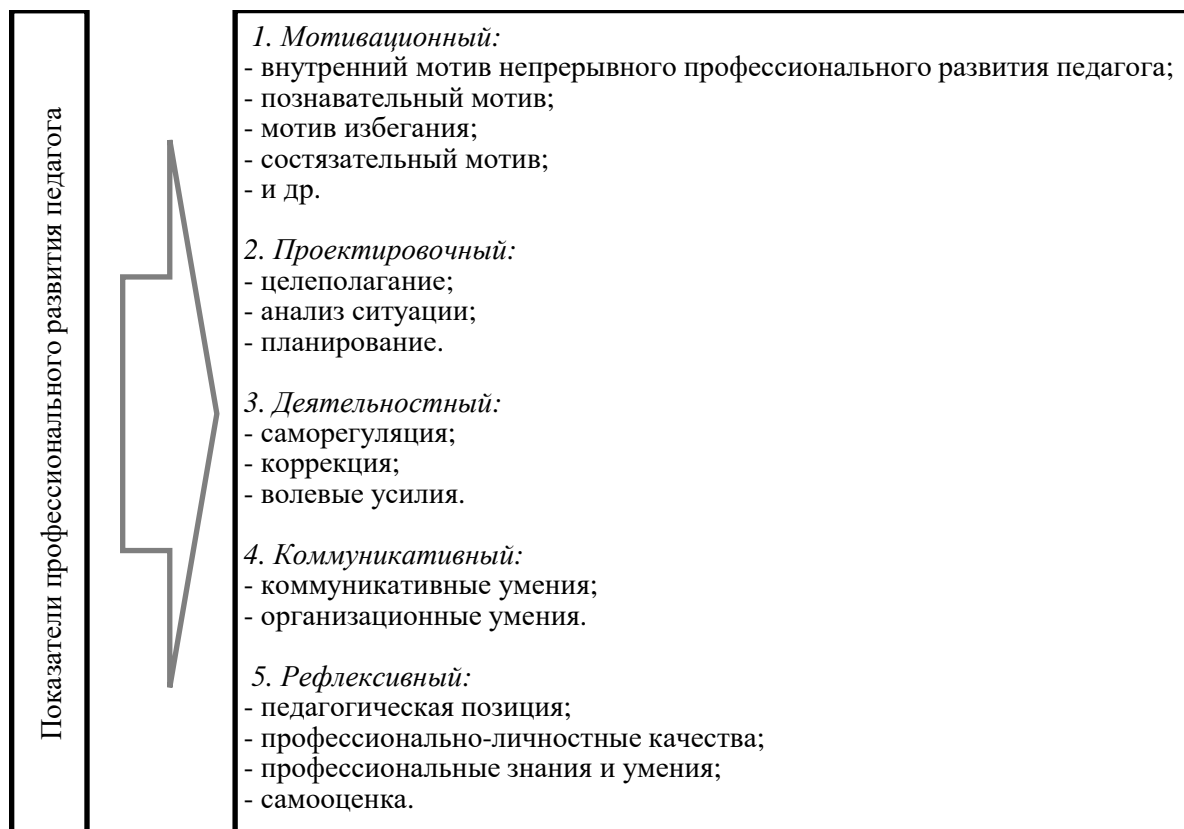
Управленческая деятельность образовательной организации, направленная на профессиональное развитие педагога, требует системно-проектного подхода. Данный подход опирается на принципы эффективной научной и методической деятельности образовательной организации, обеспечения творческого саморазвития личности, учёта достижений инноватики в процессе образовательно-педагогической деятельности, реализации требований основных образовательных программ. Управление профессиональным развитием педагога может быть успешным, только если все компоненты профессионализма педагога упорядочены и соответствуют требованиям инновационных преобразований экономики.

В условиях инновационной педагогической деятельности нами выделены следующие элементы профессиональной компетентности педагога:

1. знание основных проблем и перспектив развития современной системы образования;
2. владение методиками качественной оценки и анализа образовательной среды, мониторинга информации о состоянии условий осуществления образовательного процесса;
3. овладение приемами работы с использованием современных информационных технологий;
4. умение прогнозировать результаты своей профессиональной деятельности, вносить коррективы;
5. владение новыми подходами и методами обучения, умение выбирать наиболее эффективные;
6. знание методик диагностирования личности обучающегося, умение выстраивать взаимоотношения с учетом способностей познавательной деятельности каждого;
7. умение к самоанализу и рефлексированию событий, своего поведения, результатов действий;
8. владение умениями и способностями к осуществлению экспериментально-поисковой, проектно-исследовательской и инновационной деятельности в условиях образовательной среды.

Профессиональное развитие педагогического работника строится на содержательном наполнении компетентности педагога в условиях образовательной организации [4, с. 53].

Нами выделены следующие критерии профессионального развития педагога (рис. 1):



**Рисунок 1.** Критерии и показатели профессионального развития современного педагога  
**Figure 1.** Criteria and indicators of professional development of a modern teacher

Качество образовательной деятельности напрямую зависит от уровня профессионализма педагогического персонала. Современный социум выдвигает новые требования к уровню подготовки выпускников. В этой связи педагог должен уметь анализировать свою педагогическую деятельность, а также вносить изменения в образовательную деятельность в условиях образовательной организации. Поэтому важнейшим качеством профессионального развития педагога является процесс самоанализа и саморазвития [5, с. 53].

Педагог в процессе работы над своим личностным и профессиональным развитием должен опираться на навыки самоанализа. При этом важнейшее значение имеет психологическая готовность личности к саморазвитию. Важно грамотно планировать свою профессиональную деятельность, обладая при этом методами научного познания. Такой педагог может анализировать свое профессиональное развитие, увидеть в нем изменения, а также оценить требования профессиональной среды и общества в отношении своей педагогической деятельности. Этот процесс должен происходить на регулярной основе с учётом различных образовательных ситуаций [4, с. 247].

Другими ресурсами профессионального развития педагога являются умение раскрывать свой творческий потенциал, корректировать личностные установки, развивать навыки рефлексивного мышления и позитивного взаимодействия.

В современных условиях развития системы образования профессиональное развитие педагогического мастерства во многом определяется эффективностью деятельности методических служб. Методическая работа направлена на повышение квалификации педагога. Совершенствование профессионального мастерства педагогов требует регулярно проводимой работы методической службы по анализу результатов работы педагогического коллектива.

Одной из основных целей создания методических объединений в условиях образовательной организации является адресная помощь педагогам, направленная на

содействие их профессиональному развитию. Такое направление деятельности на современном этапе осуществляется за счёт формирования индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, а также организации их обучения и повышения квалификации. При этом очень важным вопросом остаётся определение запросов и потребностей самих участников повышения квалификации. Это требует учёта происходящих в обществе изменений, а также индивидуальных особенностей и возможностей самих педагогов. Проектирование индивидуального образовательного маршрута имеет конечной целью повышение профессиональной компетентности педагога в условиях образовательной организации под содействием методической службы в рамках самоопределения. Индивидуальный образовательный маршрут педагога определяет не только тот или иной выбранный вид деятельности, расширение навыков проектной и инновационной работы педагога, развитие навыков анализа различных ситуаций.

Следующим важнейшим направлением профессионального становления педагогических работников сегодня считается аттестация – оценка уровня квалификации педагога. В ст. 49 Закона Об Образовании установлена периодичность проведения аттестации педагогов – каждые пять лет [1].

Аттестация проводится:

1. При проверке уровня квалификации педагога с целью подтверждения его соответствия занимаемой должности (проводится образовательными организациями самостоятельно). Данная форма аттестации является обязательной.

2. При установлении квалификационной категории (проводится аттестационными комиссиями, формируемыми уполномоченными органами государственной власти субъектов РФ). Данная форма проводится, как правило, по желанию самого педагога.

Исследования подтверждают, что процедура аттестации педагога с точки зрения профессионального развития в образовательных учреждениях проводится для «галочки». Прохождение курсов повышения квалификации, участие в конференциях, конкурсах, семинарах, написание научных статей и их публикация в журналах, организация и проведение открытых уроков, как показывает российская практика, также часто не ведёт к повышению профессионального уровня педагога.

Основным и самым действенным способом повышения профессионализма педагогических работников в сегодняшних условиях может стать только целенаправленная работа педагога, основанная на саморазвитии и самоанализе. Здесь важно отметить влияние образовательной среды и системы ценностей личности. Одной из основных проблем остаётся отношение самих педагогов к вопросу своего профессионального развития. Зачастую прохождение аттестации или получение документа о повышении квалификации происходит формально. Решение данной проблемы сегодня видится нам в изменении подходов к управлению профессиональным развитием педагогических работников.

Современный подход к повышению профессионального уровня педагога должен основываться на повышении рефлексивной культуры педагога и актуализации педагогического мышления как ключевых компонентов личностного и профессионального становления педагога, которые находят свое отражение в способностях воспроизводить знания, умения, новые идеи, разработки.

Процесс управления профессиональным развитием педагога имеет некоторые недостатки. Приведём их на рисунке 2.

Маркетинг	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Недостаточная информация о проблемах, затруднениях в работе педагогов – не в полной мере определена потребность, спрос на услугу повышения квалификации</li> <li>• Не определены поставщики услуги повышения квалификации (возможности)</li> <li>• Отсутствует система отслеживания результативности курсовой подготовки педагогов</li> </ul>
Управление	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формальный подход при разработке индивидуального плана развития педагога</li> <li>• Несовершенство мониторинга условий профессионального развития педагогов</li> <li>• Недостаток бюджетных средств, выделяемых на повышение квалификации педагогов</li> <li>• Отсутствие дифференцированных форм работы с разными категориями педагогов</li> </ul>
Образовательная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Низкая степень обновления данных по тематике самообразования</li> <li>• Слабая реализация плана работы учреждения на учебный год</li> <li>• Недостаточный уровень компетентности педагогов по вопросам аттестации</li> <li>• Недостаточный уровень компетентности педагогов по вопросам реализации ФГОС</li> </ul>
Инновационная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Низкая компетентность в сфере ИТ-технологий у отдельных педагогов</li> <li>• Недостаточный уровень проектной культуры у отдельных педагогов</li> <li>• Низкий уровень компетентности в технологии портфолио педагога</li> </ul>
Методическое обеспечение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Использование традиционных форм методической работы с кадрами</li> <li>• Неумение начинающих педагогов определить тему самообразования</li> <li>• Отсутствие дифференцированных форм работы с разными категориями педагогов</li> <li>• Недостаточность инструментария для изучения личностных качеств педагогов</li> </ul>

**Рисунок 2.** Проблемы реализации профессионального развития педагога  
**Figure 2.** Problems of implementation of professional development of a teacher

Управление профессиональным развитием педагогических работников с позиции системного подхода должен опираться на горизонтальные связи структурно-функциональной иерархии образовательной организации. Цель такого управления – повышение эффективности управления посредством совершенствования системы мониторинга взаимодействующих структурных элементов.

Таким образом, обеспечение профессионального становления педагога как важнейшее условие повышения конкурентоспособных преимуществ образовательной организации заключается в выполнении необходимых управленческих действий, направленных на нахождение эффективных способов развития профессиональных компетенций педагогов, отвечающих требованиям педагогической целесообразности и личностной заинтересованности. Лишь педагог с высоким уровнем профессионального мастерства сможет быстро найти правильное решение задач в образовательно-педагогическом процессе.

Профессиональное развитие педагога рассматривается как проявление положительных изменений, происходящих в личностном и профессиональном аспектах, приводящие к расширению и усовершенствованию знаний, умений, навыков педагога, а также приращению его личностных, деловых и нравственных качеств, что позволяет ему на протяжении всей трудовой деятельности на высоком уровне преодолевать профессиональные трудности. Профессиональное развитие педагога всегда связано с достижением результатов в педагогической деятельности. Эффективная модель управления профессиональным развитием педагогических работников образовательных организаций основана на системно-процессном подходе и содержит совокупность компонентов профессионализма педагога. По



нашему мнению, данный подход можно назвать оптимальным, поскольку его целесообразность обоснована значимой ролью субъективной творческой и личностной активностью индивида, стремлением педагога к постоянному самоанализу и самосовершенствованию, его правом выстроить свой профессиональный путь. В концепции этого направления внимание сфокусировано на способности педагога к осуществлению осознанной профессиональной деятельности в соответствии с психологическими закономерностями развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016). – URL: <https://base.garant.ru/70535556/>
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионализма. – Москва; Воронеж: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; МОДЭК, 2004. – 751 с.
4. Дружинина М. В. Способы профессионального развития педагога / М. В. Дружинина, А. Н. Загороднюк // KANT. – 2019. – №14 (33). – С. 247-251
5. Иванова О. А. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации / О. А. Иванова, Н. В. Антонов // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2019. – №1. – С. 51-57
6. Коптелов А. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях введения Федеральных образовательных стандартов общего образования / А. В. Коптелов, А. В. Машуков // Современные проблемы науки и образования – 2012. – № 6. – С. 1-9
7. Миронова М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности педагога / М. Н. Миронова // Вопросы психологии. – 2018. – № 1. – С. 44-54
8. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития педагога: учеб. пособие / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2014. – 320 с.

#### REFERENCES

1. Russian Federation. Laws. On education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ (as amended on August 4, 2023) [adopted by the State Duma on December 21, 2012; approved by the Federation Council on December 26, 2012]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
2. On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education)”: Order of the Ministry of Labor of Russia dated October 18, 2013 No. 544n (as amended on August 5, 2016). – URL: <https://base.garant.ru/70535556/>
3. Derkach A. A. Acmeological foundations for the development of professionalism. - Moscow; Voronezh: Moscow Publishing House. psycho-social in-ta; MODEK, 2004. – 751 p.
4. Druzhinina M. V. Ways of professional development of a teacher / M. V. Druzhinina, A. N. Zagorodnyuk // KANT. – 2019. – No. 14 (33). – pp. 247-251
5. Ivanova O. A. Professional development of teachers in an educational organization / O.A. Ivanova, N.V. Antonov // Bulletin of the Nizhnevartovsk State University. – 2019. – No. 1. – pp. 51-57
6. Koptelov A. V. Professional development of teachers in the context of the introduction of Federal state educational standards of general education / A. V. Koptelov, A. V. Mashukov // Modern problems of science and education – 2012. – No. 6. – P. 1-9.
7. Mironova M. N. Attempt of a holistic approach to building a teacher's personality model / M. N. Mironova // Questions of psychology. – 2018. – No. 1. – P. 44-54
8. Mitina L. M. Psychology of work and professional development of a teacher: textbook. allowance / L. M. Mitina. – M.: Academy, 2014. – 320 p.

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Джабраилова Лаура Хамзатовна* – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и управления в образовании Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: [laura-grozny@mail.ru](mailto:laura-grozny@mail.ru)

*Османова Хеда Эдиковна* – студент Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: [osmanova1@mail.ru](mailto:osmanova1@mail.ru)

*Яндарбаева Луиза Абдурашидовна* – кандидат экономических наук, доцент кафедры государственное и муниципальное управление *Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова*.

e-mail: [yandarbaeva@mail.ru](mailto:yandarbaeva@mail.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Dzhabrailova Laura Hamzatovna* – Candidate of Economic Sciences, Department of Economics and Management in Education Chechen State Pedagogical University.

e-mail: [laura-grozny@mail.ru](mailto:laura-grozny@mail.ru)

*Osmanova Heda Edikovna* – student of the Chechen State Pedagogical University.

e-mail: [osmanova1@mail.ru](mailto:osmanova1@mail.ru)

*Yandarbayeva Luiza Abdurashidovna* – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of State and Municipal Administration of the Kadyrov Chechen State University.

e-mail: [yandarbaeva@mail.ru](mailto:yandarbaeva@mail.ru)

#### ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Джабраилова Л. Х. Обеспечение профессионального развития педагогических работников как условие повышения конкурентоспособности образовательной организации/ Л. Х. Джабраилова, Х. Э. Османова, Л. А. Яндарбаева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (43). С. 87-94. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-87

#### FOR CITATION

Dzhabrailova L. Kh. Professional development of pedagogical staff as a condition for increasing the competitiveness of an educational organization / L. Kh. Dzhabrailova, H. E. Osmanova, L. A. Yandarbaeva // News of the Chechen State Pedagogical University. Humanities and Social Sciences Series. 2023. No. 3 (43). P. 87-94. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-87

УДК 37

DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-94

**УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ОТЧЕТНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ И ПЛАНИРОВАНИЯ НА ПРЕДПРИЯТИИ: ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ**

*Ильясова К. Х.<sup>1</sup>, Сулейманова Т. З.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Чеченский государственный педагогический университет,

<sup>2</sup> Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова

**MANAGEMENT REPORTING IN MANAGEMENT AND PLANNING SYSTEMS AT THE ENTERPRISE: FEATURES OF FORMATION AND CONTENT PARAMETERS**

*Ilyasova K. H.<sup>1</sup>, Suleymanova T. Z.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Chechen State Pedagogical University

<sup>2</sup> Kadyrov Chechen State University

*Аннотация.* Современные условия деятельности субъектов хозяйствования обуславливают необходимость постоянного совершенствования системы управления, создания конкурентной продукции и привлечения инвестиций, что требует

соответствующего обеспечения руководителей релевантной информацией. Такая информация должна удовлетворять актуальные потребности различных пользователей при минимальных затратах труда и времени. Поэтому одним из важных аспектов эффективного развития предприятий является существование полноценной информационной среды. Для этого в системе управленческого учета предприятия формируется специфический продукт – управленческая отчетность. Целью статьи является определение и раскрытие основных принципов и особенностей формирования управленческой отчетности, определение ее роли и места в современных системах управления и планирования на отечественных предприятиях, формулирование общих направлений построения управленческого учета и построения на его основе отчетности для повышения эффективности управленческих систем. Исходя из этого, в данной статье были приведены особенности процесса формирования управленческой отчетности и определена ее роль и место в современной системе управления предприятиями, рассмотрена сущность «управленческой отчетности», исследованы концептуальные подходы, методы и ключевые аспекты формирования различных видов интегрированной отчетности как одного из современных инструментов текущего и стратегического управления и планирования на предприятиях. Проанализирована и определена основная роль и место управленческой отчетности в современной системе управления и выделены общие принципы и особенности ее построения в зависимости от специфики и характера деятельности предприятия.

**Ключевые слова:** управленческая отчетность, система управления предприятиями, субъекты хозяйствования.

**Abstract.** Modern conditions of business entities' activity necessitate continuous improvement of the management system, creation of competitive products and attraction of investments, which requires appropriate provision of relevant information to managers. Such information should meet the actual needs of various users with minimal labor and time. Therefore, one of the important aspects of the effective development of enterprises is the existence of a full-fledged information environment. For this purpose, a specific product is formed in the company's management accounting system – management reporting. The purpose of the article is to identify and disclose the basic principles and features of the formation of management reporting, to determine its role and place in modern management and planning systems at domestic enterprises, to formulate general directions for the construction of management accounting and reporting based on it to improve the efficiency of management systems. Proceeding from this, this article presents the features of the process of forming management reporting and defines its role and place in the modern enterprise management system, examines the essence of "management reporting", examines conceptual approaches, methods and key aspects of the formation of various types of integrated reporting as one of the modern tools of current and strategic management and planning at enterprises. The main role and place of management reporting in the modern management system is analyzed and determined, and the general principles and features of its construction are highlighted, depending on the specifics and nature of the enterprise's activities.

**Keywords:** management reporting, enterprise management system, business entities.

Организованная и внедренная в практику система управленческого учета и отчетности направлена на обеспечение внутренних пользователей релевантной информацией, необходимой для различных уровней управленческих структур. Речь идет о данных управленческого учета, которые достоверно и вовремя характеризуют текущее состояние субъекта хозяйствования. Традиционная бухгалтерская информация, сформированная по стандартизированным предписаниям, не всегда удовлетворяет потребности внутренних пользователей. В различных экономико-аналитических подразделениях на предприятиях часто возникают проблемы с чрезмерным или недостаточным количеством учетной информации и аналитического разреза показателей, на основе которых нужно рассчитывать и строить взвешенные прогнозы и планы дальнейшего направления деятельности предприятия и его будущего развития или принятия эффективного управленческого решения в операционном цикле.

В современной практике все больше растет количество российских управленцев,

которые начинают понимать необходимость внедрения управленческого учета и составления на его основе специальной управленческой отчетности. Адаптивная для конкретного предприятия, такая система должна быть сосредоточена на удовлетворении потребности в информации менеджеров различных ступеней, формировать в аналитическом разрезе именно необходимые показатели деятельности в конкретный временной интервал деятельности предприятия. В этой системе необходимо учитывать аспекты различных инновационных изменений и инноваций как в производственной сфере, так и в сфере принятия решений.

Организационно-структурные особенности, специфика функционирования и характер деятельности предприятия обуславливают различия в структуре управленческой отчетности, что актуализирует решение проблематики определения методики и выделения особенностей формирования управленческой отчетности на отечественных предприятиях.

В тематических исследованиях построения формата управленческой отчетности как составляющей инструментальных средств менеджмента рассматриваются общие вопросы и особенности формирования такого типа отчетности. Этой проблематике посвящено много трудов как отечественных, так и зарубежных исследователей, таких как: Н. Т. Куликова, М. А. Любимова, Н. Адамов, Н. А. Бареславцева, Х. Андерсон, Д. Колдуэлл, Б. Нидлз, Т. П. Карпова, В. Ф. Палий, А. Ю. Соколов, А. Д. Шеремет и другие. Вместе с тем, учитывая динамические изменения в экономике, вопросы роли и места такой отчетности в системах управления и планирования в настоящее время остаются дискуссионными.

В публикациях ученых и аналитических обзорах по внедрению в практику управленческого учета и отчетности отмечается, что имеющиеся исследования отечественных ученых в этой сфере являются лишь стартом новой вехи научных поисков, а также делаются выводы, что на сегодня нельзя утверждать о существовании четко сформулированных и основательных научных результатов по формату управленческой отчетности.

Связующим звеном между традиционными бухгалтерскими данными, отражающими процессы деятельности предприятия, и внешними и внутренними пользователями такой информации является публичная отчетность. Для обеспечения непосредственно управленческого влияния на деятельность предприятия, в частности, на все операционные процессы, вводится управленческая отчетность, которая является одним из самых надежных источников информации, реализуемой через ее функции и задачи [3].

На сегодня на большей части предприятий, осуществляющих свою хозяйственную деятельность на территории России, управленческая отчетность еще не до конца развилась в целостную систему учетно-аналитической информации, которая бы показывала полный спектр взаимодействия различных показателей, которые определяются на основе суммирования и систематизации информации о различных видах деятельности как предприятия в целом, так и каждого его отдельного структурного подразделения или филиала с целью принятия на основе полученных данных оперативных, тактических или стратегических управленческих решений. Отсутствует общая методологическая основа для создания управленческой отчетности.

В трудах современных российских и иностранных исследователей не существует единого подхода к раскрытию значения такого вида отчетности. Рассматривая «управленческую отчетность» в классическом ее понимании, одни авторы используют словосочетание «внутрихозяйственная отчетность», другие – «внутриорганизационная управленческая отчетность».

А. Любимова считает, что управленческая отчетность – это термин, обозначающий все виды отчетности (финансовая, внутрихозяйственная, налоговая, статистическая, не финансовая, интегрированная), т.е. все виды, которые могут быть использованы для принятия взвешенных управленческих решений, расширяя спектр ее использования, кроме внутренних пользователей, также и внешними [5]. Существует и диаметрально противоположное мнение. Так, в своих исследованиях Н. Адамов указывает, что приравнивание управленческой отчетности к внутрихозяйственной, оперативной или иной не соответствует современной



практике и требованиям к информационному обеспечению управления предприятием и не учитывает существующие сегодня возможности автоматизации учета. Кроме того, он подчеркивает, что основные виды отчетности различаются не только по их назначению, но и имеют свои особенности: содержание, уровень детализации информации, периодичность ее обобщения и предоставления, структура показателей (измерителей) уровня пользователей.

Однако как бы ни называли или классифицировали управленческую отчетность современные исследователи, можно однозначно утверждать, что основной ролью и целью ведения управленческой отчетности в реалиях текущих систем управления и планирования на предприятии является обеспечение управленческого персонала, их потребности в своевременной, релевантной и понятной информации для возможности определения тенденций, отклонений или других изменений в общей структуре экономических и неэкономических показателей и своевременное реагирование на подобные колебания, что позволяет управленцам оценить, спрогнозировать и контролировать текущий или будущий курс деятельности базового субъекта хозяйствования.

Управленческая отчетность не имеет четко установленной формы или определенных показателей, которые должны в ней присутствовать. Кроме того, в ней могут подаваться показатели не только в стоимостных выражениях, но и в натуральных единицах и даже во временных промежутках. Также стоит отметить, что периодичность составления и представления такой отчетности регулируется только внутренней потребностью пользователей в информации, которую отражает тот или иной конкретный отчет. Такая гибкость форм и показателей в управленческой отчетности достигается благодаря тому, что она предназначена только для внутренних пользователей и может составляться как с определенным временным интервалом (ежедневно, ежемесячно, ежеквартально и т.д.) – это «периодическая» отчетность, так и по требованию отдельного пользователя или подразделения. Такую отчетность можно назвать «насущной».

Управленческая отчетность имеет весомое превосходство над финансовой, налоговой или другими типами отчетности, поскольку, в отличие от них, управленческая отчетность является гибкой и может совершенствоваться и изменяться в соответствии с насущными потребностями бизнеса. Также между системой отчетности и ее пользователями существует четкая и непрерывная обратная связь. Организация, при достаточно гибкой системе отчетности, которая бы отвечала всем требованиям, поставленным перед ней пользователями, – процесс сложный и достаточно трудоемкий. Это связано с тем, что персонал, который вовлечен в создание такой системы отчетности, может не полностью понимать или реализовать потребности пользователей. Такая ситуация может иметь место, если существуют проблемы в обратной связи между пользователями данных управленческой отчетности и лицами, которые ее разрабатывали и внедряли.

Не стоит забывать еще и о том, что в отличие от финансовой и налоговой отчетности, которую предприятие должно подавать не зависимо от того, какие расходы оно понесет на ее создание, генерируя или разрабатывая каждый отдельный управленческий отчет, необходимо учесть как информационную, так и экономическую целесообразность, поскольку не редко бывает и такое, что расходы, понесенные на создание какого-то конкретного отчета, могут превышать общие выгоды от информации, которую он содержит.

Разработка и внедрение как целой системы управленческой отчетности, так и каждого отдельного отчета неразрывно связана с планированием и организацией работ, выбором методов, систем и инструментов, которые будут использоваться при создании отчетов, формированием каналов получения и передачи информации [6]. Таким образом, каждый управленческий отчет от зарождения идеи его создания до получения пользователем проходит через ряд этапов:

1. разработка идеи и концепции управленческого отчета;
2. анализ экономической целесообразности внедрения отчета;
3. разработка и постановка технического задания;



4. реализация и формирование отчета;
5. тестирование и отладка;
6. интеграция в систему управленческой отчетности;
7. сопровождение и поддержка отчета.

Скорость реализации каждого из этапов зависит от объема данных, который должен содержать отчет, трудностей с консолидацией информации в пределах одной системы и сложностью проведения преобразований показателей.

На первом этапе формируется общая идея и концепция будущего отчета, определяется для кого он будет полезен, какую информацию будет нести в себе, изучается методика расчета показателей, осуществляется подбор систем или документов, которые будут являться источниками информации, а также определение уровня компьютеризации и автоматизации отчета.

При разработке идеи и концепции управленческого отчета определяется:

1. состав информации;
2. закономерности преобразования входной информации, ее структура;
3. последовательность движения информации и ее характеристика, то есть определяется интенсивность и объем необходимого потока данных, временные характеристики.
4. способы и методы преобразования входных данных;
5. прототипирование унифицированной системы документации.

На этапе анализа экономической целесообразности внедрения отчета рассчитывается ориентировочные сроки выполнения работы, необходимые затраты на разработку, количество привлеченного персонала, обдумываются будущие выгоды и преимущества от введения отчета в учетную систему. В случае, когда принимается решение об экономической целесообразности внедрения конкретного управленческого отчета, начинается фаза разработки и постановки технического задания.

Результатом второго этапа внедрения и разработки управленческого отчета является принятое решение, обозначенный срок и его стоимость. На третьем этапе разрабатывается и принимается техническое задание, очерчивающее общие требования к будущему отчету. Вместе с тем оно является основанием для принятия или возврата на доработку результата разработки. Результатом работы является принятое и утвержденное техническое задание для исполнителей. Весь четвертый этап проводится разработка и компоновка управленческого отчета в соответствии с согласованным на предыдущем уровне техническим заданием. Результатом этого этапа является готовый, но еще не протестированный и не согласованный пользователями отчет.

Во время этапа тестирования и отладки проводится проверка отчета на соответствие требованиям, которые были очерчены на третьем этапе и зафиксированы в техническом задании. Этот этап необходим для того, чтобы пользователи могли оценить информационный продукт (управленческий отчет) и в случае наличия каких-то пожеланий или замечаний могли указать на это разработчику.

На шестом этапе происходит использование управленческого отчета в рабочем процессе и принятие на его основе соответствующих управленческих решений. На последнем этапе осуществляется коммуникация от пользователей отчета к его разработчику на предмет каких-то доработок, внесения каких-либо изменений или правок недостатков, допущенных на этапе тестирования и отладки [7]. Этап сопровождения и поддержки является самым длинным среди всех этапов, поскольку он продолжается со времени интеграции отчета в систему управленческой отчетности до тех пор, пока не будет разработана лучшая альтернатива или он не потеряет своей актуальности.

В целом этапы внедрения в эксплуатацию управленческого отчета очень похожи на этапы разработки программного обеспечения или информационной системы. Так сложилось из-за высокого уровня современной автоматизации, разработки идеи и концепции

управленческого отчета, разработки и постановки технического задания, анализа экономической целесообразности внедрения отчета, реализации и формирования отчета, интеграции в систему управленческой отчетности, сопровождении и поддержки отчета и компьютеризации.

Нельзя не согласиться с тем, что время, когда отчетность составлялась вручную уже уходит в прошлое. Сегодня на предприятиях России в той или иной степени роботизирован и автоматизирован сам процесс заполнения отчетности на основе информации, которая была накоплена во время ведения учета. В большинстве случаев управленческие отчеты формируются автоматически с помощью компьютерных систем и программного обеспечения, которое доступно предприятию. В связи с этим в этапы разработки каждого управленческого отчета стоит вкладывать не только разработку шаблонов, методик расчетов показателей и нормативов представления документов пользователям, но и также процесс разработки и налаживания информационной системы, которая была бы способна получать входные данные, брать ранее накопленную информацию из баз данных предприятия и на их основе генерировать соответствующий отчет.

Стоит отметить, что в отличие от бухгалтерской отчетности, которой для корректного формирования необходимо собрать информацию обо всех хозяйственных событиях и операциях, для управленческой отчетности накапливается и обрабатывается только информация, которая непосредственно должна присутствовать в конкретном отчете.

Как отмечает А. Ю. Соколов, «менеджерам необходимы не просто текущие данные, а соответствующим образом обработанная, систематизированная и обобщенная информация, преобразованная в показатели, которые предоставляет отчетность» [8]. Это утверждение абсолютно точно отражает потребность менеджеров в управленческой отчетности, поскольку она является той квинтэссенцией информации, которая необходима для эффективного функционирования систем управления и планирования на предприятиях.

Как отмечает А. В. Фомина, «система управленческой отчетности в целом должна охватывать все объекты управления в предприятии. Соответственно, система внутрихозяйственного нормативного регулирования процессов подготовки и представления управленческой отчетности должна быть гармонизирована с другими корпоративными (внутренними) стандартами» [4]. Вышеприведенное утверждение является абсолютно верным, так как во время управления хозяйственной деятельностью менеджеры строят разнообразные планы и прогнозы и в соответствии с ними принимают управленческие решения.

Как и любой процесс, процесс принятия управленческого решения состоит из определенных этапов. На каждом из них ответственному лицу нужно получить определенный набор данных, на основе которых и будет принято соответствующее решение. Информация, которую получает управленец, должна быть полной, беспристрастной, своевременной, релевантной и разносторонней. Именно такую информацию несет в себе управленческая отчетность.

Подводя итог, отметим, что управленческую отчетность можно рассматривать как отдельную составляющую или подсистему в системах управления на предприятии. В этих системах управленческая отчетность связывает управленческий персонал с исполнителями и производством, поскольку в ней отображается информация об общей деятельности учреждения. Кроме того, определено, что управленческая отчетность качественно лучше, чем бухгалтерская, финансовая и налоговая, поскольку в ней могут отображаться специфические показатели, которые не нашли отражения в других отчетах. Однако каждый отдельный управленческий отчет полезен лишь при наличии у руководства потребности в той или иной специфической информации. В противном случае он не только не полезен, но и в определенной степени вреден, поскольку требует определенных ресурсов на свое формирование.

Растущая популярность управленческой отчетности связана с тем, что сейчас

руководящий персонал прогрессивных российских фирм и предприятий не ограничивает себя только бухгалтерской или финансовой информацией, а все чаще обращает внимание на информацию, имеющую не финансовый характер. Проведенное исследование позволяет утверждать, что управленческая отчетность сегодня является одним из ключевых инструментов для принятия взвешенных управленческих решений и построения планов, которые позволят предприятию развиваться в современных условиях рыночной конкуренции.

Таким образом, было обнаружено, что разработка и внедрение каждого нового отчета состоит из семи этапов. Дальнейшие исследования в сфере управленческой отчетности позволят более качественно подбирать инструментарий для формирования специфических информационно-аналитических отчетов, что в свою очередь позволит получать более релевантную информацию, которая необходима для слаженного функционирования систем планирования и управления, с наименьшими временными и финансовыми затратами.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Адамов Н., Адамова Г. Внутренняя управленческая отчетность: принципы, виды и методы составления // Финансовая газ. Регион. вып. 2007. № 30.
2. Бреславцева Н. А., Сверчкова О. Ф. Управленческая отчетность: классификация, идентификация и императивы // Управленческий учет. 2010. №1. С. 6.
3. Васильева М. В. Борьба с налоговыми преступлениями: сущность, тенденции и перспективы / Васильева М. В., Алыхова М. В., Ксандопуло К. В. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 6. С. 257-259.
4. Васильева М. В. Стратегические тенденции в процессе совершенствования современных систем налогообложения экономически развитых стран / Васильева М. В., Соловьев К. А. // Финансы и кредит. 2018. № 37. С. 64-68.
5. Васильева М. В. Развитие принципов налогообложения / Васильева М. В., Соловьев К. А. // Финансы и кредит. 2018. № 35. С. 46-54.
6. Карпова Т. П. Управленческий учет: Учебник для Вузов. 2-е издание. – М.: Юнити-Диана, 2010 – С. 351.
7. Палий В. Ф. Организация управленческого учета. – М., 2012, – с. 279.
8. Соколов А. Ю. Управленческая отчетность промышленных предприятий // Все для бухгалтера. – 2019. № 19 (187). С. 13-17.

### REFERENCES

1. Adamov N., Adamova G. Internal management reporting: principles, types and methods of compilation // Financial gas. Region. issue 2007. No. 30.
2. Breslavtseva N. A., Sverchkova O. F. Managerial reporting: classification, identification and imperatives // Managerial accounting. 2010. No. 1. p. 6.
3. Vasilyeva M. V. The fight against tax crimes: the essence, trends and prospects/Vasilyeva M. V., Alikhova M. V., Ksandopulo K. V.// Historical and socio-educational thought. 2012. No. 6. pp. 257-259.
4. Vasilyeva M. V. Strategic trends in the process of improving modern taxation systems of economically developed countries/Vasilyeva M. V., Soloviev K. A.//Finance and credit. 2018. No. 37. pp. 64-68.
5. Vasilyeva M. V. Development of taxation principles/ Vasilyeva M. V., Soloviev K. A.//Finance and credit. 2018. No. 35. pp. 46-54.
6. Karpova T. P. Managerial accounting: Textbook for Universities. - 2nd. edition – М.: Unity-Diana, 2010 – p. 351.
7. Paliy V. F. Organization of management accounting. М., 2012, p.279.
8. Sokolov A. Yu. Management reporting of industrial enterprises // Everything for an accountant. – 2019. № 19 (187). – Pp. 13-17.

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Ильясова Карина Хасайновна* – старший преподаватель кафедры экономики и управление в образовании Чеченского государственного педагогического университета.

e-mail: [karina.i86@mail.ru](mailto:karina.i86@mail.ru)

*Сулейманова Тамила Заиндиновна* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогика и психология Чеченского государственного университета

им. А. А. Кадырова.  
e-mail: [stz95@mail.ru](mailto:stz95@mail.ru)

#### **INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

*Ilyasova Karina Khasainovna* – Senior Lecturer of the Department of Economics and Management in Education, Chechen State Pedagogical University.

e-mail: [karina.i86@mail.ru](mailto:karina.i86@mail.ru)

*Suleymanova Tamila Zaindinovna* – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kadyrov Chechen State University.

e-mail: [stz95@mail.ru](mailto:stz95@mail.ru)

#### **ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ**

Ильясова К. Х. Управленческая отчетность в системах управления и планирования на предприятии: особенности формирования и содержательные параметры / К.Х. Ильясова, Т. З. Сулейманова // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (43). С. 94-101. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-94

#### **FOR QUOTING**

Ilyasova K. H. Management reporting in management and planning systems at the enterprise: features of formation and content parameters // K. H. Ilyasova, T. Z. Suleymanova // News of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and Social Sciences. 2023. No 3 (43). P. 94-101. DOI: 10.54351/25876074-2023-3-43-94