

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 11–2 2020 (НОЯБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015

В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел./факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

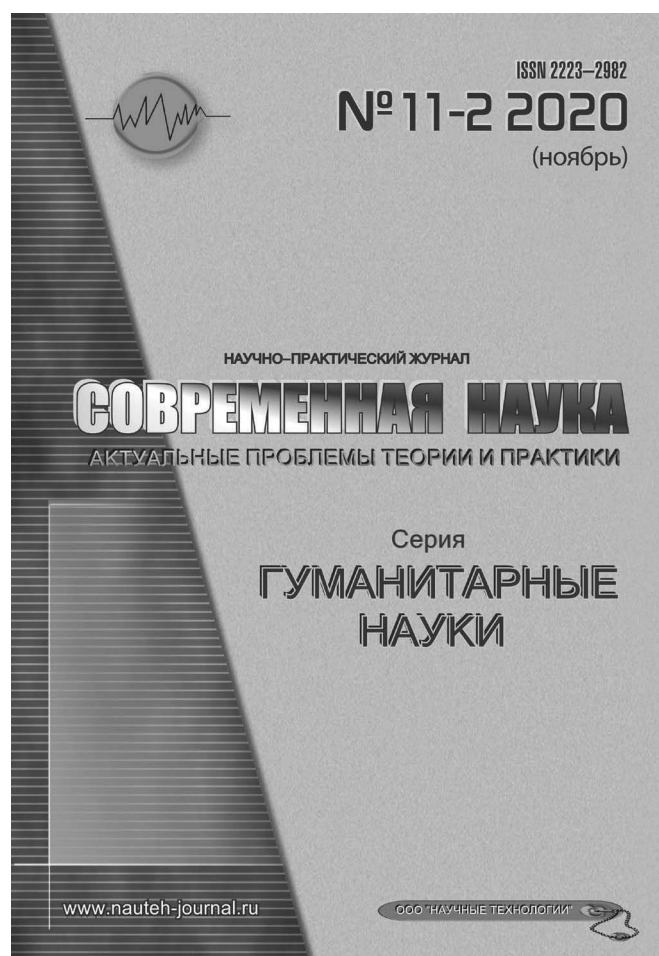
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 11-2 (ноябрь) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 26.11.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н, доцент, независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

Петрусинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Педагогика

Анисимова Н.А. – Обучение студентов с особыми адаптивными возможностями в высшей школе
Anisimova N. – Education of students with special adaptive capabilities in higher education 5

Богданова Н.А., Солнцева Е.Г. – К вопросу о необходимости создания языковой среды в российских вузах (для студентов, изучающих китайский язык)
Bogdanova N., Solntseva E. – On the need to create a language environment in Russian universities (for students studying Chinese)..... 9

Васильева Н.Н., Никифорова Е.П. – Некоторые подходы к формированию коммуникативных компетенций у младших школьников на уроках родного языка
Vasileva N., Nikiforova E. – Some approaches to the formation of communicative competencies of primary school children at their native language lessons 12

Гаязова Г.А., Гурова Е.В., Кузнецова И.В., Кутдусова А.А., Султанова Р.М., Рыбакова Е.В., Фахретдинова Г.Ф. – Интерактивный ресурс для освоения реалий окружающего мира ребёнком с ограниченными возможностями здоровья
Gayazova G., Gurova E., Kuznetsova I., Kutdusova A., Sultanov R., Rybakova E., Fakhretdinova G. – Interactive resource for learning the realities of the world around a child with disabilities 15

Заровняева С.С., Шагдарова Т.В., Маланов И.А. – Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции студентов-билингвов в техническом вузе
Zarovniaeva S., Shagdarova T., Malanov I. – Pedagogical conditions of communicative competence formation of bilingual students of a technical university 20

Кожевников П.И. – Основные элементы психологического механизма воспитания сотрудников силовых структур Российской Федерации
Kozhevnikov P. – Essential elements psychological mechanism of education of power structures employees of the Russian Federation 25

Комарова Я.Б., Михалева О.В. – Интегративный подход как методология формирования компетентности бакалавров-юристов
Komarova Ya., Mikhaleva O. – Integrative approach as a methodology for developing the competence of bachelor lawyers..... 30

Манджиева А.О., Джальчинова Т.Б., Мимишев А.А., Боваев О.Д., Битюкеева Л.Х. – Исследование проблем формирования пространственно-геометрического мышления у студентов инженерных направлений на примере обучения специальным дисциплинам
Mandzhieva A., Dzhchalchinova T., Mimishev A., Bovaev O., Bityukeeva L. – Research of problems of formation of spatial-geometric thinking in engineering students on the example of training in special disciplines..... 34

Нелюбин Р.В., Базаров П.Р. – Дистанционные обучающие ресурсы в процессе обучения в образовательных учреждениях высшего образования
Nelyubin R., Bazarov P. – Distance learning resources in the process of learning in educational institutions of higher education 37

Степура Е.А. – Выбор учебного материала для углубленного изучения дисциплины «Начертательная геометрия»
Stepura E. – Selection of educational material for in-depth study of the discipline "Descriptive geometry" 42

Чжан Шу – Методологические подходы в формировании информационной грамотности детей дошкольного возраста
Zhang Shu – Methodological approaches in the formation of information literacy in preschool children 46

ФИЛОЛОГИЯ

Алексеева О.А. – Лингвистические особенности заголовков турецких новостных СМИ (2017–2020 гг.)
Alekseeva O. – Linguistic features of Turkish news headlines (2017–2020) 52

Вендина О.В., Елисеева Ю.В., Уханова Е.В., Филеши И.В. – Языковая личность в художественных произведениях на английском языке на примере подростка в повести Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»
Vendina O., Eliseeva Yu., Ukhanova E., Fileshe I. – Linguistic personality in fiction in English on the example of a teenager in the story by J. Salinger "The Catcher in the Rye" 58

Куликова О.В. – Научные достижения англофонных стран в лингвистическом преломлении
Kulikova O. – Scientific achievements of Anglophone countries viewed through the prism of linguistics 63

Лаврищева Е.В., Аброськина Н.Б. – Репрезентация представлений о социальной сфере в немецкой и английской языковой картине мира (на материале фразеологизмов с компонентом-зоонимом)

Lavrishcheva E., Abroskina N. – Representation of the social sphere in the German and English language picture of the world (on the material of phraseological units with zoonym component) 68

Петрова С.В. – Цветообозначения в языке поэзии авторов XX века
Petrova S. – Color designations in the language of the poetry of the authors of the XX century 70

Реза-Морад Сахраи, Буякевич К.А. – Обязательные актанты глагола в персидском языке и способы их выражения на русский язык
Reza-Morad Sahra'i, Buiakevych K. – Mandatory actants of the verb in Persian and ways of expressing them in Russian 73

Устова М.А., Лоова Э.С. – Некоторые когерентные особенности устного и письменного дискурса
Ustova M., Loova E. – Some coherent features of oral and written discourse 79

Цораева О.И. – Полисемия в семантическом поле "Success"/ «Успех» в английском и русском языках
Tsoraeva O. – Polysemy in the semantic field "Success" in English and Russian languages 84

Якушкина Е.И. – Лексическое своеобразие призренско-тимокских говоров сербского языка
Yakushkina E. – Lexical originality of the Prizren-Timok dialects of the Serbian language 90

Информация

Наши авторы. Our Authors 95

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 96

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ АДАПТИВНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Анисимова Нина Анатольевна

к.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)
nina72a@gmail.com

EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL ADAPTIVE CAPABILITIES IN HIGHER EDUCATION

N. Anisimova

Summary: The article is devoted to the study of the problem of teaching students with special adaptive capabilities in higher education. The author outlines the relevance, significance and degree of scientific development of the topic of research. A list of barriers to the dissemination of experience and, in general, the development of the institute of inclusion in higher education has been formulated. It has been suggested and justified that the inclusion of inclusive tutoring will facilitate the formulation of an effective learning mechanism for students with special adaptive capabilities. It is emphasized that the effect of this kind of mentoring will be effective, provided that the inclusive competence of all actors in the education ecosystem, especially teachers, is formed and developed.

Keywords: special adaptive capabilities, students with disabilities, inclusion, inclusive tutor, inclusive competence of teachers.

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы обучения студентов с особыми адаптивными возможностями в высшей школе. Автором обозначена актуальность, значимость и степень научной разработанности темы исследования. Сформулирован перечень барьеров, препятствующих распространению опыта и, в целом, развития института инклюзии в высшей школе. Выдвинуто и обосновано предположение о том, что формулировке эффективного механизма обучения студентов с особыми адаптивными возможностями будет способствовать интеграция инклюзивного тьюторства. Делается акцент на том, что результат от такого рода наставничества будет эффективным при условии формирования и развития инклюзивной компетенции всех субъектов экосистемы образования, в первую очередь, педагогов.

Ключевые слова: особые адаптивные возможности, студенты с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия, инклюзивное тьюторство, инклюзивная компетенция педагогов.

Неоспорим тот факт, что современный мир переживает системные социокультурные, энергетические, финансовые и иные кризисы, которые обуславливают противоречия в общественном развитии и стимулируют поиски новых смыслов в организации социальных моделей государств, уделяя пристальное внимание к человеческому ресурсу. В этой связи, перед современной системой образования стоит задача формирования личности, которая умеет адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, личности толерантной, коммуникабельной, самостоятельно мыслящей и способной к сопереживанию и состраданию. Все это придает особую актуальность, если речь идет о лицах с *особыми адаптивными возможностями*.

Особые адаптивные возможности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических, эмоционально-волевых, мотивационных и пр.), которые может проявить индивид с нарушениями развития в процессе обучения [12]. Данный феномен изучался как в зарубежной, так и российской науке широчайшим спектром авторов: в отечественной психологии посвящены труды К.А. Абульхановой-Славской, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, С.Л. Рубинштейна и др.; в зарубежной психологии – труды Дж. Г. Мида, М. Монтессори, С. Роткера, Э. Торндайка, Р. Штайнера, Э.

Эриксона и др. Социально-психологическая адаптация как приспособление человека к социальной среде рассматривается в научных работах А.А. Реана, Т. Парсонса, Ж. Пиаже и др. Психологические механизмы адаптации анализируются в работах Б.Н. Алмазова, С.П. Иваненкова, А.Б. Петровского, А.А. Реана и др. Адаптация и интеграция к традиционной образовательной организации изучается Б.Г. Ананьевым, Д.А. Андреевой, Л.Н. Винокурова, Т.А. Голубевой, Г.Ф. Куминой, Л.Н., ЭИ. Леонграда и др. Проблемы развития и саморазвития личности в процессе обучения исследовали С.О. Анохина, Д.Б. Богоявленская, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, О.А. Денисова, И.Л. Лернер, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконин, Е.В. Бондаревская, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.

Студенческая молодежь с особыми адаптивными возможностями – это, по мнению М.А. Федоровой и соавт., особая категория молодых людей, состояние здоровья или развития которых препятствует их самообслуживанию, самостоятельному передвижению, ориентации, контролю своего поведения, общению, освоению образовательных программ, иными словами, адаптации в обществе без специально созданных условий [13]. В этой связи, в образовательной организации должен быть сформирован особый механизм адаптированного образовательного процесса, создано особое микро-социальное пространство (за пределами семьи), которое

должно учитывать их социально-психологические и образовательные потребности. Данный тезис приобретает особую значимость в той связи, что на современном этапе, несмотря на положительный опыт интеграции инклюзии в институт высшей школы (МГТУ им. Н.Э. Баумана, ЛГУ им. А.С. Пушкина, РГПУ им. А.Э. Герцена, Северо-Западный государственный заочный технический университет, СПГХПА им. А.Л. Штиглица и пр.) [9], он по-прежнему остается *локальным*. С точки зрения отечественных ученых, среди которых Е.Е. Зорина [6], В.З. Кантор, Ю.Л. Проект [7], О.А. Козырева [8] и др., а также зарубежных авторов, к примеру К. Андхарада, Е. Бэккетта [15], П. Санчеса, Р. Родригеса, Р. Мартинеса [17], М. Пирса, Дж. Грея, Г. Кембелл-Эванса [16] и др., приоритетными причинами следует считать: во-первых, отсутствие специально организованного пространства и инфраструктуры, во-вторых, неподготовленность преподавателей к работе с людьми, имеющими особые потребности, низкий уровень методического обеспечения и сопровождения инклюзии, в-третьих, наличие стереотипов, негативных установок и страхов, предубеждений по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья, обусловленные зачастую отсутствием знаний о том, каким образом выстраивать взаимоотношения с ними.

Следует согласиться с позицией А.Е. Балашова и соавт. о том, что названные физические, академические, оценочные и когнитивные барьеры коррелируют между собой; для их преодоления требуется, в первую очередь, применение специальных мер, обязательно комплексного характера, а также разработки четких механизмов правового регулирования процесса образования граждан с особыми образовательными потребностями [3]. При этом, как утверждает автор, для формулирования действительно эффективного процесса обучения в высшей школе лиц с ограниченными возможностями здоровья необходима организация *коллаборационного механизма*, т.е. четкого взаимодействия государственного (устанавливающего правила, контролирующего их выполнение), медицинского, психологического, социологического и педагогического элементов.

Принимая во внимание названные выше барьеры развития инклюзии в высшей школе, последнему элементу важно уделить особое внимание, тем более, что с начала 2020 г. управляющим сообществом начался процесс модернизации и расширения нормативно-правовой базы, касающейся развития системы образования детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья [11]. Аргументом в пользу сказанного являются позиции экспертов. К примеру, руководитель научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования МГППУ Е. Самсонова считает одной из основных проблему отсутствия *специальных компетенций у специалистов* [14], приоритетной следя данных компетенций, с нашей точки зрения, следу-

ет считать *инклюзивную*. Т.Ф. Краснопевцева говорит об инклюзивной компетенции специалиста, участника образовательной деятельности, как об «особой профессионально-личностной характеристике, обеспечивающей способность к осуществлению методических функций в системы высшего инклюзивного образования в соответствии с профессиональным стандартом» [10, с. 15]. На наш взгляд, инклюзивная компетенция педагога ВУЗа, будучи одной из специальных профессиональных компетенций, представляет собой знание и умение в области осуществления профессиональных функций в процессе инклюзивного образования, причем с учетом разных образовательных потребностей обучающихся, а также навык и опыт в обеспечении интеграции студента с особыми адаптивными возможностями в среду ВУЗа и создании условий для его развития и саморазвития. Мы склонны полагать, что без сформированности у педагога соответствующей компетенции, невозможно, даже при наличии иных компетентностных элементов (общий, профессиональный, частный и пр.), обеспечить эффективный и результативный образовательный процесс, и в целом, комфортное образовательное пространство.

В нашей стране есть образовательные организации дополнительного профессионального образования, которые обучают практикующих педагогов по программам, связанным с инклюзивным и интегрированным образованием детей и молодежи, однако, если оценивать масштабность социального заказа на преподавателей с соответствующим опытом, этого к сожалению недостаточно. Современные исследователи предлагают решать данную проблему или посредством интеграции некоей структуры (отдела, группы специалистов медико-социального профиля или специалиста в методический отдел), в рамках которой будет разрабатываться механизм взаимодействия преподавателей и студентов с ограниченными возможностями здоровья, или с помощью специальной подготовки педагогического состава к работе в условиях инклюзии [2]. Оба варианта, по мнению Л.Ю. Беленковой следует принимать во внимание, т.к. студентам с ограниченными возможностями здоровья необходимо специализированное сопровождение в образовательном пространстве, которое благоприятствует созданию равных стартовых возможностей получения ими профессионального образования, обеспечению благоприятного социально-психологического климата в образовательной организации. Однако, следует согласиться с автором в том, что особая роль в данном случае, отводится преподавателю-наставнику (тьютору), предназначение которого состоит в актуализации и стимуляции стремлений всех студентов, вне зависимости от того, каковы их образовательные потребности, к профессиональному развитию, в создании условий для их самосовершенствования, в содействии их самоопределению, реализации образовательных, жизненных и ценностных перспектив [1, 2].

С нашей точки зрения, *организация тьюторского сопровождения*, ориентированного на совершенствование процесса обучения студентов с особыми адаптивными возможностями в ВУЗе, должна быть *разнонаправленной и поэтапной*. Так, одним из наиболее важных считаем диагностическо-оценочное направление, первый этап тьюторской поддержки. Его основной задачей может быть определение траектории, стратегии наставника при проектировании и реализации индивидуальной образовательной программы студента с ограниченными возможностями здоровья. В данном случае, речь идет о том, что тьютор сможет определить особенности нарушений в развитии и специфику личности студента, собрать необходимые сведения о его микро-социальном окружении, выявить уровень учебной мотивации, образовательные запросы и потребности. Второй этап, соответственно, будет уже проектным; на основе данных, полученных наставником на констатирующем этапе, он сможет оптимально и в перспективе результативно разработать комплекс средств и процедур сопровождения конкретного студента или группы студентов, с учетом его (их) потребностей и возможностей. Касаясь психологических особенностей, равно как и условий, задач образования, например, наличия ярко выраженных раз-

личий в сложности, темпе, объеме усвоения материала, целей профессионального развития, использования специальных технологий в процессе обучения и пр. – все это обуславливает высокую ценность и значимость консультативного направления в деятельности педагога-тьютора, которое должно иметь пролонгированный эффект. Консультативное, равно как и информационно-просветительское, коррекционно-развивающее, и иные направления наставничества будут составлять третий этап процесса сопровождения, продолжительность которого будет равна продолжительности обучения студента.

Принимая во внимание выше сказанное, а также доказанную положительным зарубежным опытом интеграции (Государственный университет Вэйн (г. Детройт), Сиракузский университет (г. Сиракузы), Гарвардский университет (г. Бостон), Нью-Йоркский университет, Колумбийский университет (г. Нью-Йорк), Городской университет г. Нью-Йорка и пр. [5]) эффективность инклюзивного тьюторства, данный институт рекомендуется к актуализации, развитию и внедрению в практику национальной высшей школы, в целях систематизации и совершенствования процесса сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базарнова Н.Д., Кулемалина А.И. Педагогические условия реализации наставничества в инклюзивном образовании ВУЗа // В сб. трудов науч.-практ. конф. «Стратегические линии развития инклюзивного высшего образования на современном этапе»; (Нижний Новгород, 26 ноября 2018 г.). – Нижний Новгород: Минский университет, 2018. – С.67-71.
2. Бакунова И.В., Морозова К.С. Роль деятельности тьютора в инклюзивном образовании // Молодежь в науке: новые аргументы: сборник докладов II-й Международной молодежной научной конференции / отв. ред. А.В. Горбенко. 2015. С. 91-94.
3. Балашов А.Е., Краснова Е.А., Христофорова Л.Б. Правовые барьеры в системе вузовского инклюзивного образования // Образование и наука. 2020. №1. С. 59-83.
4. Беленкова Л.Ю. Профессионально-личностная готовность преподавателей к тьюторскому сопровождению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного ВУЗа // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-3. С. 76-80
5. Жаворонков Р.Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. Т. 2. № 5. С. 13-22.
6. Зорина Е.Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе // Образование и наука. 2018. № 20 (5). С. 165-184
7. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. 21 (2). С. 51-73
8. Козырева О.А. Актуальное нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 58-64.
9. Кокорина Е.А. Вновь об особенностях обучения иностранному языку студентов с ограниченными возможностями здоровья на примере заикания // Высшее образование сегодня. 2019. №10. С. 71-75.
10. Краснопеццева Т.Ф. Методико-инклюзивная компетентность педагога профессионального образования как цель повышения квалификации // Вестник Мининского университета. 2018. №2 (23). 24 с.
11. «Нам катастрофически не хватает специалистов»: эксперты – о проблемах и перспективах инклюзивного образования в России. – 04.02.2020 // Агентство социальной информации. – URL: <https://www.asi.org.ru/news/2020/02/04/inklyuziya-problemy/> (дата обращения 12.10.2020)
12. Специальная психология в 2 т. Том 2: учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.]; ответственный редактор В.И. Лубовский. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 274 с.
13. Федорова М.А., Нелепко К.С., Фандеева Д.А. Инклюзивное образование как социально-педагогический фактор модернизации высшего образования // Сб. материалов IV Всероссийской науч.-практ. конф. (с международным участием) «Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента:

- тенденции, проблемы, перспективы» (Тамбов, 21-27 ноября 2016 г.). – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. – С. 39-45
14. Эксперты: для инклюзивного образования в РФ есть законы, но не хватает практики. – 08.08.2018 // ТАСС. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/5440488> (дата обращения 10.10.2020)
 15. Angharad C., Beckett E. Challenging disabling attitudes, building an inclusive society': considering the role of education in encouraging nondisabled children to develop positive attitudes towards disabled people // *British Journal of Sociology of Education*. 2009. Vol. 30. P. 317-329.
 16. Pearce M., Gray J., Campbell-Evans G. Challenges of the secondary school context for inclusive teaching // *Issues in Educational Research*. 2010. Vol. 20 (3). P. 294-313.
 17. Sánchez P., Rodríguez R., Martínez R. Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals // *Journal of new approaches in educational research*. 2019. Vol. 8, № 1. P. 18-24

© Анисимова Нина Анатольевна (nina72a@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ (ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК)

ON THE NEED TO CREATE A LANGUAGE ENVIRONMENT IN RUSSIAN UNIVERSITIES (FOR STUDENTS STUDYING CHINESE)

*N. Bogdanova
E. Solntseva*

Summary: In the process of learning a foreign language, the language environment is an important factor. This article presents arguments about the need to create an artificial language environment for students studying Chinese in Russia. The authors give examples of using modern technologies both for viewing and listening to materials in Chinese. Special attention is paid to the competencies of Russian Chinese language teachers, as well as the methods of conducting classes. The paper shows the method of creating a language environment in the classroom and outside the classroom. In the article, the authors consider modern teaching methods and come to the conclusion that creating a language environment will allow students to gain the knowledge and skills necessary for further work, remove the psychological barrier, and quickly adapt to the country of the language being studied.

Keywords: language environment; creating a language environment; teaching Chinese; teaching methods; Chinese as a foreign language, language acquisition.

Богданова Надежда Андреевна

*К.и.н., старший преподаватель, Российский
Университет Дружбы Народов, Москва
Nad973@yandex.ru*

Солнцева Елена Георгиевна

*К.филол.н., доцент, Российский Университет
Дружбы Народов, Москва
solntseva-elena@yandex.ru*

Аннотация: В процессе изучения иностранного языка важным фактором является языковая среда. В данной статье приведены доводы о необходимости создания искусственной языковой среды для студентов, изучающих китайский язык в России. Авторы приводят примеры использования современных технологий как для просмотров, так и для прослушивания материалов на китайском языке. Особое внимание уделяется компетенциям российских преподавателей китайского языка, а также методам проведения занятий. В работе показана методика создания языковой среды на занятиях и вне класса. В статье авторы рассматривают современные методики преподавания, приходят к заключению, что создание языковой среды позволит студентам получить знания и навыки, необходимые для дальнейшей работы, снять психологический барьер, быстро адаптироваться в стране изучаемого языка.

Ключевые слова: языковая среда; создание языковой среды; обучение китайскому языку; методика преподавания; китайский язык как иностранный, усвоение языкового материала.

Языковая среда может быть как естественной, когда обучающийся находится в стране изучаемого языка, так и искусственной, которая создается в условиях ее отсутствия с помощью различных вспомогательных средств. В первую очередь, для студентов, начинающих изучать китайский язык в российских вузах, необходимо создать на занятиях искусственную языковую среду. Если раньше роль преподавателя заключалась только в составлении диалогов «в рамках изучаемых тем самого преподавателя с учащимися» [Фурманова, 2014], то с развитием виртуальных ресурсов возможности создания полноценной языковой среды расширились.

Приступив к обучению на начальном уровне, преподавателю необходимо выработать у студентов чувство языка, которое включает способность воспринимать произношение, семантику, грамматику и интонацию языка. Чувство языка формируется в языковой практике постепенно, поэтому необходимо уже в начале обучения сознательно развивать чутье языка с помощью таких языковых практик как письмо и чтение. Ведь именно

при длительном опыте чтения и письма «мозг вынужден обрабатывать огромное количество языковой информации в ее звуковом и графическом отображении». [Электронный ресурс/ <http://poliglotty.net/chuvstvojazyka/>]

Еще одна из важных форм развития чувства языка – создание речевой среды. В практике известны случаи, когда в ходе изучения языка студенты, отлично зная правила грамматики и фонетики, не могут применить свои навыки в общении с носителем языка. Вот почему преподавателям уже на начальном этапе обучения необходимо вводить на занятиях элементы речевой среды, например, в виде обсуждения прочитанного текста с дальнейшей дискуссией. Такая практика способствует выработке грамотной речи, помогает студентам свободно излагать мысли и доводы с точки зрения грамматики, словообразования, морфологии, а также смысловой составляющей.

Языковая среда является многосторонней и многоуровневой, но для студентов она в основном включает в

себя языковую среду внутри и вне класса.

Для создания благоприятной языковой среды при изучении китайского языка необходимы три ключевых аспекта: ведение занятий на китайском языке, применении коммуникативного принципа и применение современных методов обучения.

1. Преподавание на китайском языке

Чтобы студенты привыкли к фонетике изучаемого языка, преподавателю необходимо вести занятия на китайском языке. На начальном этапе обучения преподаватель может давать объяснения предмета или лица на китайском языке простыми фразами, чтобы студенты поняли смысл. Например, слово 图书馆 (túshūguǎn -библиотека) можно объяснить как 图书馆是人们借书还书的地方 (библиотека – это место, где люди берут и куда возвращают книги). В самом начале обучения преподаватель может дублировать высказывания на русский язык, постепенно оставляя только китайский. Полезно также использовать наглядный материал, например, плакаты с темой урока, фонетической транскрипцией, схемой предложений. Это может не только помочь студентам понять и освоить содержание изучаемого материала, но и привлечь их внимание, вызвать интерес к учебе, активизировать атмосферу на занятиях, а также повысить эффективность преподавания.

2. Применение коммуникативного принципа

Коммуникация является важной составляющей формирования языковой среды. Задача преподавателя полностью переключить студентов с пассивного получения знаний, заинтересовать, научить учащихся активно пользоваться полученными знаниями и навыками. Для этого на занятиях преподавателю нужно создавать как можно больше коммуникационных возможностей, например, разыгрывание сценок и диалогов, обсуждение прочитанного текста, пересказ текста, а также поощрение активной работы в группах и т. д. Таким образом можно максимально проявить роль языковой среды и улучшить эффект обучения.

Еще одной коммуникативной возможностью являются уроки, которые проводит носитель языка. Такие занятия помогают студентам снять зажатость, скованность, боязнь общения на иностранном языке, а также позволяют студентам узнавать новые слова и выражения, которые употребляются в повседневной речи.

3. Применение современных методов обучения

Современный процесс обучения иностранному языку неразделим с применением современных технических средств. Так, мультимедийное учебное оборудование и

современные технические средства создают учебный контент в форме изображения или звука, движения или покоя, картин или текста, чтобы учащиеся могли понять, что такое реальная языковая среда и у них появилось желание использовать в разговорной практике китайский язык. Мультимедийное оборудование также помогает преподавателю больше времени уделять практическим занятиям на китайском языке, что способствует улучшению качества образования в аудитории.

Очень важным моментом в обучении китайскому языку является создание языковой среды вне класса. Основываясь на собственном опыте преподавания китайского языка, хочется выделить организацию встреч со студентами - китайцами, просмотр фильмов/ новостей на иностранном языке, организацию и проведение конкурсов.

1. Проведение мероприятий со студентами – китайцами (чаепитие, поход в музей, китайское кафе).

Живое общение невозможно заменить только педагогическими приемами. Для студентов, изучающих китайский язык, общение со сверстниками – носителями языка является очень ценным опытом в освоении языка. Например, совместный поход в Музей Востока или китайское кафе, может помочь российским студентам не только лучше узнать культуру, искусство или кулинарию Китая, но и получить объяснения непосредственно от носителей языка.

2. Организация просмотра китайских фильмов и телевидения

Еще одним важным компонентом для изучения языка является знание истории и культуры страны изучаемого языка. В наше время всевозможных технических новинок, социальных сетей, обойтись только чтением уже невозможно. Новое поколение студентов не может не использовать технические средства или социальные сети. Поэтому преподаватель для создания внеклассной языковой среды, может привлекать в качестве наглядного пособия фильмы и новостные передачи. Обычно такие просмотры проходят вне аудиторных занятий, в более неформальной обстановке. Часто российские студенты приглашают на такие мероприятия друзей – китайцев, что помогает в создании языковой среды. Просмотр исторических художественных фильмов знакомит студентов с историческим аспектом, речью, нормами поведения, просмотр современных передач помогает студентам узнавать неологизмы нашего времени. Новостные программы не только способствуют расширению знаний в области геополитики, но и помогают в закреплении особого вида лексики – политической. Проведение подобных мероприятий помогает учащимся не только улучшить восприятие китайского языка на слух,

расширить лексический запас, но и способствует лучшему пониманию культуры, истории и современной жизни страны изучаемого языка, повышает интерес к дальнейшему обучению.

3. Организация конкурсов по китайскому языку

Организация конкурса стимулирует студентов на активное участие и победу в соревнованиях, развивает здоровую конкуренцию, азарт. По своему содержанию конкурсы могут быть различными, например, конкурс чтецов или песенный, викторины. Мероприятия могут носить как местный характер, то есть проводиться в рамках одной группы, факультета, вуза, так и иметь межвузовский, национальный статус. Обычно конкурсы проводятся в одном и том же месте, в одно и то же время, хотя содержание и правила соревнований могут меняться в зависимости от уровня. Что касается наград и призов, то для конкурса, проводимого в одной группе, это могут быть традиционные китайские сладости. А если речь идет о межвузовском или национальном уровне, то главным призом может стать годовая стажировка в китайский вуз. Участие в конкурсах не только стимулирует студентов получить отличные знания, обнаружить

пробелы в образовании, но и помогает им, как будущим специалистам, развиваться.

Таким образом, создание языковой среды как на занятиях, так и вне класса играет важную роль в процессе обучения китайскому языку. При этом, использование перечисленных приемов для создания искусственной языковой среды, наполнение их лингвокультурным материалом, проведение или подготовка студентов к конкурсу, организация внеклассных мероприятий полностью лежат на плечах преподавателей. Часто меняющиеся реалии нашей жизни, смещение акцентов способствуют постоянному обновлению преподавателем визуальных или аудиоматериалов, написанию новых методических пособий, выбору литературных произведений для внеклассного чтения на китайском языке. Еще одной важной составляющей для лучшего обучения студентов является сведение к минимуму психологического барьера, а именно: создание дружелюбной атмосферы на занятиях, поощрение к свободному общению на китайском языке, чтобы в дальнейшем, прибыв в Китай, было проще адаптироваться к естественной языковой среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И.А. Технологии и методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование». Часть I. Уфа: Изд-во БГПУ. 2009. 186 с.
3. Орехова И.А. Языковая среда и среда общения. / В сборнике: Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. 2015. С. 412-415.
4. Лебедева О.А. Чувство языка как компонент коммуникативной компетенции (в аспекте соотношения понятий) [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chuvstvo-yazyka-kak-komponent-kommunikativnoy-kompetentsii-v-aspekte-sootnosheniya-ponyatiy> (дата обращения 12.10.2020)
5. Фурманова М.И. УДК:378.046.7 Языковая/речевая среда урока иностранного языка на основе информационно/коммуникационной среды – стимулирующий фактор усвоения знаний и формирования коммуникативных умений [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-rechevaya-sreda-uroka-inostrannogo-yazyka-na-osnove-informatsionno-kommunikatsionnoy-sredy-stimuliruyuschiy-faktor> (дата обращения 10.10.20)
6. Чекун О.А. Роль инновационных технологий в создании языковой среды. // в сборнике Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения. М., 2014. С.100 -104
7. Щавелева Е.Н. Создания языковой среды как многокомпонентной системы / в сборнике Материалы Второй международной научно-практической конференции «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения», Москва, 31 января – 2 февраля 2013 г. М. 2013. С. 215-216

© Богданова Надежда Андреевна (Nad973@yandex.ru), Солнцева Елена Георгиевна (solntseva-elena@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА

SOME APPROACHES TO THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AT THEIR NATIVE LANGUAGE LESSONS

*N. Vasileva
E. Nikiforova*

Summary: The article is devoted to the problem of the formation of communicative competence at the syntactic level among students of primary school age. The importance of polypredicative sentences is considered as a means of developing the communicative and cognitive potential of students in their native language. The inclusion of polypredicative sentences in the curriculum of the 4th grade syntax course will help maintain the current level of knowledge of the native language.

Keywords: Sakha language, native language, communicative competence, language education, syntax, polypredicative sentence.

Васильева Надежда Николаевна

*Соискатель, Северо-Восточный федеральный
университет имени М.К. Аммосова
vasna73@mail.ru*

Никифорова Евдокия Павловна

*Д.п.н., профессор, Северо-Восточный федеральный
университет имени М.К. Аммосова*

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции на синтаксическом уровне у обучающихся младшего школьного возраста. Значимость полипредикативных предложений рассматривается как средство развития коммуникативного и когнитивного потенциала обучающихся на родном языке. Включение в программу курса синтаксиса в 4 классе полипредикативных предложений будут способствовать поддержке актуального уровня владения родным языком.

Ключевые слова: язык саха, родной язык, коммуникативная компетенция, языковое образование, синтаксис, полипредикативное предложение.

В Концепции преподавания родных языков народов России, утверждённой Министерством просвещения Российской Федерации в октябре 2019 г., подчёркнуто, что родной язык является хранилищем культурной памяти народов, основой его национальной самоидентификации и достоянием мировой цивилизации, его ценность не измеряется численностью носителей. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования направлен на обеспечение сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России (пункт 6 Общего положения). Действительно, родной язык является основой развития личности, его когнитивного и коммуникативного потенциала.

Коммуникативная компетенция носителя родного языка – это свободное владение родным языком, его способность мыслить и общаться на родном языке, которая проявляется в реализации речевой деятельности в устной и письменной речи. Базовыми компонентами коммуникативной компетенции, на наш взгляд, являются языковая, речевая и дискурсивная компетенции, систе-

матизирующие знания о родном языке, умения формировать и формулировать мысли, создавать собственные тексты различных типов. Другими словами, коммуникативная компетенция обеспечивает единство языка как средства и речи как способа реализации в деятельности.

Как правило, в дошкольном возрасте дети овладевают родным языком на бессознательном уровне на основе естественной речевой среды. Они ещё не знают о существовании норм языка, но без каких-либо проблем осваивают его систему и правильно употребляют в устной речи. Ребёнок, который освоил систему родного языка, то есть накопил свой индивидуальный речевой опыт, интуитивно способен формулировать мысль в различные предложения, следовательно, и в тексты. Модели предложений обозначают связи, свойственные действительности и преломленные в языковом сознании людей – носителей определённого языка, таким образом создавая картину мира на синтаксическом уровне, в них отражаются отношения, выражающие конкретные мысли, подталкивающие к определённому видению картины мира [4]. В зависимости от того, какие синтаксические модели обучающийся использует в своей речи, можно определить уровни его когнитивного и коммуникативного развития, а также потенциал овладения родным языком. Действительно, коммуникативная функция языка реали-

зается через синтаксис, без синтаксиса нет связной речи и без него не предоставляется возможным развитие речи в принципе. Как отмечает Б.Ю. Норман, «синтаксические модели закономерно отражают объективную действительность» [3, с. 38], «именно возможности синтаксиса диктуют, или подсказывают нам, как «увидеть» ситуацию, помогают понять, что она, собственно, собой представляет» [3, с. 40], «синтаксис, образно говоря, - это рельсы, по которым движется поезд познания» [3, с. 57]. В связи с этим формирование коммуникативной компетенции на синтаксическом уровне занимает особое место в системе обучения родному языку и должно стать одной из главных задач развития речи обучающихся.

Между тем, синтаксис является одним из сложных уровней речи. Если способность определять фонемные звуки и слова на слуху ребёнок обнаруживает ещё в дошкольном возрасте, то синтаксическая структура собственной речи для него может оставаться «неуловимой» и в годы обучения в школе. Данный факт подчёркивает важность обучения синтаксису в начальных классах. Как справедливо отмечает Е.А. Хамраева, «особенность современного детства такова, что сегодня требуется специальное развитие видов речевой деятельности и у детей – носителей языка» [5, с. 61]. Во-первых, современные дети саха являются билингвами, с раннего детства овладевают двумя языками. Как показывает практика, у детей начальных классов разный уровень билингвизма, в основном у них преобладает стихийный билингвизм и очень редко сбалансированное двуязычие. Во-вторых, интеграционные тенденции информационно-коммуникационных технологий постиндустриального общества влияют и на общее развитие современных детей. Их сейчас называют представителями диджитал-поколения, детьми, которые родились «с гаджетами в руках», они интегрированы в цифровую среду, их повседневная жизнь не представляется без смартфонов, планшетов, которые являются необходимыми инструментами их жизнедеятельности и интерактивной коммуникации, вместе с тем они открыты миру, им нравится искать и создавать новое и т.д. Несомненно, ранний билингвизм и отличное владение современными информационными технологиями влияют на качество владения родным языком.

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что практика обучения родному (якутскому) языку в начальных классах не обеспечивает в должной мере формирование коммуникативной компетенции на синтаксическом уровне. За весь период начального обучения курс раздела ограничивается изучением только простых предложений, что не даёт в полной мере использовать дидактический потенциал синтаксиса для коммуникативного и когнитивного развития обучающихся. Кроме того, это показатель того, что не совсем достаточно оценивается когнитивный и коммуникативный потенциал обучающихся как носителей родного языка.

В настоящее время в изучении синтаксиса преобладает структурный подход, а семантический аспект, направленный на формирование умений формулировать мысли в форме простых предложений, в основном, происходит на спонтанном уровне. Обучающиеся являются носителями родного языка, поэтому смысл каждого предложения понимают на ментальном уровне, в контексте, но в процессе сознательного изучения синтаксиса родного языка закономерно обнаруживаются трудности в соотношении структуры и семантики предложения. В связи с этим на уроках родного языка в большей степени данная проблема не акцентируется, а создается лингвистическое поле, где структурно-семантический подход реализуются в достаточно упрощённом понимании – от освоения грамматических правил к употреблению в речи.

Между тем, результаты наших исследований показывают, что в 3 классе у большинства обучающихся наступает промежуточный этап к переходу на новый уровень коммуникативного развития на синтаксическом уровне. В это время в их письменной речи начинают появляться сложные синтаксические конструкции. С одной стороны, данному процессу способствует установление скорости письма, а с другой стороны, в соответствии с возрастом продолжается формирование коммуникативных умений, развивается мышление, а познавательная деятельность способствует обогащению не только словарного запаса, но и синтаксического строя речи. В 4 классе обучающиеся демонстрируют способность стихийно употреблять в письменной речи различные модели полипредикативных предложений, но продолжают осваивать синтаксис родного языка на материале простого предложения, выполнять одни и те же типовые задания. В связи с этим очевидным является тот факт, что на данном этапе необходим новый синтаксический уровень в содержании обучения родному языку. Об этом свидетельствуют и базовые синтаксические умения, сформированные у обучающихся на основе простых предложений и показывающие об их готовности к сознательному освоению полипредикативных предложений. Обучающиеся умеют распознавать и создавать простые предложения, и на их основе производить различные синтаксические действия, включающие анализ, синтез, классификацию базовых синтаксических единиц.

Полипредикативные предложения как средства формирования коммуникативных компетенций на синтаксическом уровне: 1) предоставляют возможность научить обучающихся элементарным способам семантического анализа синтаксических конструкций, что активизирует речемыслительную деятельность на родном языке; 2) выступают для обучающихся инструментом при обобщении ими ситуаций, событий и действий, а также в определении их временных, противительных, причинных и других отношений непосредственно в дискурсе.

Горелов И.Н., Седов К.Ф. отмечают, что после периода «самоучения» языка, в школьные годы овладение родным языком проходит под знаком дискурса. «Структура дискурса является отражением (и выражением) особенностей языковой личности, а совершенствование речевой деятельности по производству текстов будет отражать эволюцию его коммуникативной компетенции» [2, с.235]. Текст как продукт дискурсивного мышления создаёт ситуацию действительности, где представляется фреймовое моделирование окружающего мира на основе знаний и личного опыта человека. В этом плане, по мнению С.Г. Виноградовой, сложное предложение выступает не только в качестве языкового выражения, но и форматом знания, который является частью язы-

кового сознания. Она отмечает, что «формат сложного предложения как форма представления знаний содержит сведения о событиях, на тех или иных основаниях, связываемых индивидом в ходе познания окружающего мира и его интерпретации с помощью языка» [1], то есть употребление полипредикативных предложений в тексте показывает уровень коммуникативного и когнитивного развития человека.

Таким образом, включение в программу курса синтаксиса в 4 классе полипредикативных предложений будут способствовать поддержке актуального уровня владения родным языком и системному формированию коммуникативной компетенции на синтаксическом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова С.Г. Когнитивные доминанты реализации сложного предложения в речи // IV Международная научно-практическая конференция. РАУ, 2019. – С.240-245.
2. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
3. Норман Б.Ю. Когнитивный синтаксис русского языка. – М.: Флинта, Наука, 2018. – 252 с.
4. Одинцова И.В. Когнитивная лексикология и когнитивный синтаксис в лингводидактике // Мир русского слова. - № 2, 2018. - С. 75-80
5. Хамраева Е.А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. – СПб., 2017. – 155 с.

© Васильева Надежда Николаевна (vasna73@mail.ru), Никифорова Евдокия Павловна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

ИНТЕРАКТИВНЫЙ РЕСУРС ДЛЯ ОСВОЕНИЯ РЕАЛИЙ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА РЕБЁНКОМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

INTERACTIVE RESOURCE FOR LEARNING THE REALITIES OF THE WORLD AROUND A CHILD WITH DISABILITIES

**G. Gayazova
E. Gurova
I. Kuznetsova
A. Kutdusova
R. Sultanov
E. Rybakova
G. Fakhretdinova**

Summary: The development of a fundamental basis, content aspects and self-actualizing resource for the formation and maintenance of a personal interactive territory for a child with special educational needs has been studied and covered by the teaching staff of the Department of pedagogy of the faculty of psychology of BashSU for a number of years. Responding to the pressing needs of the society and different categories of children with disabilities and their families, scientists are developing approaches to ensure not only availability of socio-educational resources children with special educational needs, but also their personal, social and activity-based appeal to children of different nosological groups.

Keywords: interactive, information technology, special educational needs, positioning, development, personal territory.

Гаязова Гульшат Анифовна
к.м.н., доцент, Башкирский Государственный
университет
gulshat_g@bk.ru

Гурова Елена Валерьевна
к.п.н., доцент, Башкирский Государственный
университет
gull69@mail.ru

Кузнецова Инна Владимировна
к.п.н., доцент, Башкирский Государственный
университет
kinna3103@mail.ru

Кутдусова Анастасия Андреевна
Педагог дополнительного образования,
МБОУДО «ЦДТ Глобус», ГО г. Уфа
anastasiya_1309@mail.ru

Султанова Роза Миниахметовна
к.п.н., доцент, Башкирский Государственный
университет
sultanovar@list.ru

Рыбакова Елена Владимировна
старший преподаватель, Башкирский Государственный
университет
evrybakova19@mail.ru

Фахретдинова Гульназ Фанзильевна
старший преподаватель, Башкирский Государственный
университет
fahrik48@yandex.ru

Аннотация: Разработка принципиальной основы, содержательных аспектов и самоактуализирующего ресурса формирования и поддержания личной интерактивной территории у ребёнка с особыми образовательными потребностями исследуется и освещается преподавательским коллективом кафедры педагогики факультета психологии Башкирского государственного университета в течение ряда лет. Отвечая насущным запросам общества и различных категорий детей с нарушениями в развитии, а также их семей, учёные кафедры разрабатывают подходы для обеспечения не только доступности социально-образовательных ресурсов детьми с особыми образовательными потребностями, но и их личностной, социально-деятельностной привлекательности для детей различных нозологических групп.

Ключевые слова: интерактивный, информационно-технический, особые образовательные потребности, позиционирование, развитие, личная территория.

Необходимость в личной когнитивной территории, личной информационно-технологической истории отвечает насущной потребности ребёнка с особыми образовательными потребностями на са-

моопределение своего познания, на выбор, контроль и регулирование его содержания, образовательных средств, на интерактивный характер обучения, – и соответствует принципу безбарьерной среды, ведущему

ориентир в развитии адресного сопровождения детей и взрослых, имеющих различные нарушения в развитии. Необходимость в информационно-технической поддержке и тьюторском обеспечении личной территории, личной интерактивной истории у детей с различными возможностями здоровья, а также некоторых категорий взрослых людей, - задана в данном аспекте ещё и основополагающими принципами учения Л.С. Выготского – сверхкомпенсации нарушений, аффективной природе дидактики и другими. Широкий охват различных кругов социально-образовательного пространства с участием учёных, педагогов, студентов, родителей детей-инвалидов, детей с особыми образовательными потребностями, общественных деятелей позволяет наблюдать системную действенность разработанного коллективом Башкирского государственного университета подхода и потенциал на будущую перспективу исследований и реализации наукоёмких достижений сотрудничества.

Определены основные положения нашего проекта:

1. Существует необходимость актуализировать потенциал развития и саморазвития познавательной и коммуникативной сферы детей с особыми образовательными потребностями.
2. Изменения детской популяции в значительной степени коррелируют с реалиями информационно-технического прогресса.
3. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в личном интерактивном ресурсе, который повышает уровень их социально-деятельностного статуса, личностной включённости и ориентированности, субъектность, коммуникативные возможности в социально-образовательном пространстве и качество психоэмоционального комфорта.
4. Интерактивным ресурсом для детей с особыми образовательными потребностями и маломобильных граждан в целом могут стать на первых порах сочетание уже разработанных аппаратных и программных средств с разработанным авторами методическим подходом и специально организованной тьюторской поддержкой.
5. Последующее усложнение контента, операционала и, вероятно, информационно-технологических средств должно максимально соответствовать не только потребностям и запросам участников, но и синергировать с общим прогрессом культуры, технологии глобального плана.

Наблюдаемая ныне современная картина диагностики и адресного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями демонстрирует системный рост как в количественном аспекте, так и в сложном нозологическом плане. Поиск способов осмысления, целеполагания, организационных и технологических средств оздоровления ситуации предполагает соотнесе-

ние усилий исследователей, практиков, общественности с возможностями и запросами современности. Как показывают многолетние наблюдения наших учёных, многие явления и процессы популяционного плана выражены коррелируют ныне с развитием процессов социально-экономического и технологического характера.

Особое место по выраженности эффекта корреляции здесь занимают именно информационно-технологические аспекты глобального социально-экономического развития.

Эффективно использовать такие синергирующие компоненты глобального уровня в интересах адресного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья – задача текущего и перспективного периода.

Целевая группа данного исследования - дети в ситуации барьерного проживания различных форматов, причин, периодичности (текущее состояние здоровья, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, в том числе коммуникативного, сенсомоторного характера, неравномерно осваивающие возрастные компетенции, в том числе одарённые дети, дети в сложной билингвальной ситуации, а также длительно дистанцированные от образовательной, семейной среды в связи с оперативным лечением). Нередко для некоторых детей не подходит скорость предъявления, запроса информации, интерсубъектный компонент занятости, факт, форма и выраженность внешнего контроля. Наблюдается и тенденция разрешающей роли избирательной ситуации для ребёнка - когда сам факт возможности выбора, собственной контролирующей роли снижает протестную выраженность, обесценивает драматические ожидания и его истерическую готовность.

Особенно остро наблюдается депривация когнитивного компонента жизнедеятельности у детей раннего и младшего дошкольного возраста в силу и особенностей возраста (формирование познавательной активности, коммуникативные ограничения), и недостаточности условий сопровождения в институциональном плане.

Объект базовой потребности и право ребёнка - личная территория занятости, субъектный компонент деятельности, собственная цифровая история.

Согласно нашим опросам и экспериментальной части проекта, принцип суверенной территории позволяет формировать элементы самопозиционирования ребёнку с коммуникативными, мнестическими, ментальными нарушениями, развивать контроль над личным социально-образовательным пространством и запрос на расширение цифровой территории.

Первоначально содержательный компонент лично-

го информационно-технического устройства ребёнка представляют преимущественно видеоматериалы - по причинам, связанным с особенностями восприятия ребёнка, ведь основная направленность проекта учитывает интересы детей раннего возраста, детей с выраженными нарушениями в развитии, имеющих затруднения в освоении начального этапа представлений об окружающем мире. Соответственно, вначале более эффективны реалистичные образы, статичные и пластичные, время абстрагированных объектов наступит позднее, хотя пилотные усложняющие элементы должны присутствовать в обиходе ребёнка хотя бы факультативно, в силу некоторой вероятности вкусовой предрасположенности, особенностей восприятия и предпочтений объективного характера, возможных оперативных обстоятельств, а также как условие осуществления права ребёнка на перспективные ориентиры культурологического плана.

Необходим выбор устройств максимально простых и безопасных, инициатива в применении - преимущественно ребёнка, участие взрослых желательно по запросу ребёнка, это его территория. Опыт работы с различными категориями детей, в том числе одарённых, подтверждает, что толерантность неслучайно отвоёвывает ведущие позиции в структуре социально-образовательной парадигмы, так как классические подходы менее эффективны даже в сопровождении детей относительно нормативного развития.

В целом исходный пакет материалов традиционного тематического содержания: семья (желательно замещать картины из воображаемой семьи - сюжетами из собственной семьи ребёнка), человек, мир растений, мир животных, инструменты - аппаратура - электронные устройства - более сложные технологические комплексы, общественная жизнь.

Включается обязательно - небольшой раздел перспективного содержания, для выявления интегративной составляющей когнитивного статуса ребёнка, а также для формирования переходных механизмов саморазвития занятости и позиционирования ребёнка, сообразно современной парадигме образовательных ресурсов обучающегося.

Заранее разрабатывается усложняемый пакет материалов, текстового, голосового, интерлингвистического сопровождения, а также оперативных возможностей, внутренняя сеть и контролируемый выход в интернет преимущественно по заложенным ссылкам и деликатно согласованному запросу ребёнка.

Исходя из возможностей организации, тьюторская поддержка здесь может быть организована в классическом варианте - и опосредованно, дистанцированно, а также в интегрирующем формате.

Целенаправленно организуются и поддерживаются согласование, разработка и выполнение материалов в присутствии детей, диагностика их отношения, ответственности материалов, продуктивности и целесообразности сотрудничества. Обязательно прилагаются усилия для отражения в содержании личного информационного модуля и сопровождающих действиях взрослых элементы проявленных ребёнком интереса, инициативы, эмоционального отклика. Негативные реакции анализируются, интерпретируются, отражаются и в материалах модуля, и деятельности окружения в качестве диагностически значимых признаков и направлений исследования, а также для информационной оптимизации, при необходимости - обесценивания и проектной стабилизации (например, если ребёнок испытывает страх перед лицами и изображениями мужского пола, то оперативно организуется вокруг него более щадящее окружение, затем - организуется мягкое переакцентирование представлений и ожиданий ребёнка в пользу более благоприятных образов и опыта общения с лицами мужского пола). Следует учитывать и максимально выявлять возможные оптимизирующие подходы, связанные со спонтанным детским игровым творчеством.

Корректно, мягко, ненавязчиво, особенно для детей с РАС, предъявляются объекты соотносимого содержания: картинки, книги на близкую тематику, объёмные предметы, инструменты, растения и животные, - стимулируя непосредственные и целенаправленные реакции детей, запросы на повторное ознакомление и продуктивное отражение в деятельности.

Необходимо учитывать, что для детей имеют ценность и индивидуальные, непосредственные интересы, личный опыт, проблемы окружающих взрослых [Султанова Р.М., Гаязова Г.А., Рыбакова Е.В, 2018], конкретный обмен ссылками и контентом - даже если дети не демонстрируют заинтересованность. Если ребёнок в ответ на ваши предложения предлагает ссылку, важно по возможности аргументировано изыскать мотивы, по которым эта ссылка для вас интересна, полезна, а со временем - вы попросите разрешения поделиться ею с другими людьми. Ребёнок имеет право дарить подарки, и то, что у некоторых категорий детей такая возможность совсем минимальна - не должно оставаться только их проблемой.

Деятельностно, коммуникативно, диагностически и познавательны важны в индивидуальном доступе дублирующие пробы фильмов после семейного просмотра, учебных и коррекционных модулей, вариативные отражения и фантазийные повторы.

Постепенно подключаются разделы более обширные и развёрнутые, юмористические, отвечающие проявляющимся интересам, вкусам, стилю ребёнка.

Индивидуализированно, максимально интегративно подбирается фильмотека, музыкальный контент, предоставляются реальные инструменты и объекты продуктивной деятельности.

Таким образом, в щадящем для ребёнка и окружения режиме, незатратно, ненатужно, в виде импровизации осваиваются предметной-понятийные, эталонные, логические компоненты ориентировки в окружающем мире, коммуникации, мышления.

На доступном уровне, играя, дети осваивают управление скоростью, звуковым сопровождением контента, позднее – и качеством изображения: контурных вариаций, совмещения и наложения изображений, различного преобразования с технологическими модулями.

Постепенно мы подготавливаем их самостоятельно или в режиме сотрудничества разрабатывать вариативные материалы, игры и самобытные элементы цифровой занятости.

Опорно-двигательная недостаточность, подобно сенсорной дисфункции, в первую очередь определяет проблемы временного, предметно-понятийного, оперативного рассогласования познавательных и коммуникативных процессов. Однако необходимо учитывать и особенности обеспечения моторных, психомоторных актов. Современная наука рассматривает такие понятия, как «моторная амнезия». Дети с выраженными нарушениями в развитии нуждаются ныне в развёрнутом спектре разнообразных условий для восполнения дефицита праксиса, в том числе – лично контролируемого и позиционируемого. Поэтому при организации личной информационно-технической территории развития следует быть готовыми реализовать их соответствующие потребности и права.

Как говорят мамы, участницы наших проектов, «Дети как минимум имеют право разобраться в тишине, что с ними происходит и что они сами бы пожелали предпринять». Между тем известен уже опыт отечественных психотерапевтов по самоконтролю детьми наступающих эпилептических приступов, а в некоторых клиниках детям с детским церебральным параличом демонстрируют картины процессов, происходящих в их мозге, – полагая вероятным, что механизмы саморегуляции могут превышать наши представления о них [Султанова Р.М., Гаязова Г.А., Рыбакова Е.В., 2015].

Таким образом, картины свободного и аппаратно поддержанного движения людей, животных, моделей могут и должны стать опорой для совершенствования двигательной функции и других механизмов развития, компенсации, адаптации, в самостоятельно организованной деятельности детей.

Технологическое единство информационных устройств и наличие внутренней сети инициирует спонтанную активность детей, исследовательскую и коммуникативную [Султанова Р.М., Гаязова Г.А., Рыбакова Е.В., 2017]. Наш обиход, наша образовательная традиция недостаточно ориентирована на актуализацию именно данной стороны детской занятости и тем самым принуждая механизмы развития детей выбирать экстенсивный путь [Султанова Р.М., Гаязова Г.А., Рыбакова Е.В., 2016, 2017] Исследования, проведённые на базе кафедры педагогики факультета психологии Башкирского государственного университета с участием специалистов образовательных организаций, студентов, родителей детей различных нозологических групп, общественности, показали, что с применением данного подхода эффективность социально-образовательных и иных мероприятий существенно возрастает, а в психоэмоциональном аспекте – благоприятствование особенно значительное. Конечно, при условии гармоничного сочетания спонтанной и целенаправленной активности. И это актуально как для детей с ограниченными возможностями здоровья, так и для их сверстников более нормативного развития.

Предполагаем расширить область применения данного подхода в первую очередь в отношении детей, не посещающих образовательные организации.

Существенные возможности открываются в формате инклюзивного образования, надомного и домашнего обучения.

Особая специфика сопровождения детей в условиях реабилитационных центров также позволяет существенно улучшить психоэмоциональное состояние детей, оптимизировать их познавательное развитие и личностное становление при условии применения такого информационного «якоря».

Применительно к детям, находящимся в условиях дома ребёнка, важно, что присутствие взрослых и комплексное социально-образовательное сопровождение направлено преимущественно на опосредованные процессы познавательной сферы. Между тем как электронное обособление, суверенная информационная территория способствуют формированию именно спонтанного компонента занятости, непосредственного реагирования и позиционирования, элементов креативной активности.

Имеет смысл изучить возможности такого подхода и для некоторых других категорий маломобильных граждан, например, страдающих амнезией.

В том числе как возможный опорный модуль для привлечения внимания окружающих к конкретной проблеме.

ме – поможет преодолеть маломобильному гражданину препятствия коммуникации.

Таким образом, мы наблюдаем огромное количество обширных групп детского населения, нуждающегося в разнообразном, вариативно предлагаемом и избирательно осваиваемом ресурсе социально-образовательного и технологически-предметного плана.

Количественно и качественно группы детей с особыми образовательными потребностями и маломобильных граждан в целом постоянно растут, усложняется соответствующая проблематика, множатся и варьируются как категориальные, так и индивидуально-личностные запросы, которые тем не менее необходимо развивать, интерпретировать, создавать и поддерживать условия для самопозиционирования.

Данные аспекты и соответствующая проблематика устойчиво совпадают по выраженности и динамизму с

информатизацией общественного бытия и прорывными технологическими процессами глобального характера.

Соотнести, согласовать эти два направления развития человеческого общества – рост и усложнение категорий детей с особыми образовательными потребностями и информационно-технологическое преобразование социума – задача крайне сложная, но насущная. Реализация её как минимум позволит существенно оптимизировать качество жизни целевых групп исследования, их семей, а также широких социальных кругов. Вместе с тем компенсаторный, сверхкомпенсаторный ресурс при адресной актуализации небезразличен и для собственной информационно-технической сферы, в силу социальной ориентированности данной деятельности, высокой креативной заданности сотрудничества в данном проблемном поле, согласно данному методологическому подходу, а также целенаправленному развитию социально-правового компонента общественных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рыбакова Е.В., Султанова Р.М., Гаязова Г.А.. Импровизации в сети как развивающий, диагностико-коррекционный компонент образовательной деятельности ребёнка. - ИТО-Архангельск, 2017
2. Рыбакова Е.В., Рыбаков Д.Г., Султанова Р.М., Гаязова Г.А., Акубекова Г.Д., Резяпов Р.А. Коррелирующие позиции информационного развития социума и нейropsychического состояния подрастающих поколений/ Материалы VIII международной научно-практической конференции «Образование: традиции и инновации», Прага, World Press 2015;
3. Рыбакова Е.В., Султанова Р.М., Гаязова Г.А. О значении капризов в жизнедеятельности и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья / XXIX Международная научно-практическая конференция: «Итоги научно-исследовательской деятельности 2017: изобретения, методики, инновации» - <http://olimpiks.ru/d/1340546/d/ind29.pdf>;
4. Рыбаков Д.Г., Рыбакова Е.В. Территория РАС. Защищённые от суетности. - Ridero.ru, 2016;
5. Рыбакова Е.В., Султанова Р.М., Гаязова Г.А.. Moduling of contact with of children with asd and manifestations of negativism didactic/Материалы VII международной научно-практической конференции «Образование: традиции и инновации», Прага, World Press, 2015;
6. Рыбакова Е.В., Султанова Р.М., Гаязова Г.А. Современные условия развития профессиональных компетенций будущих специалистов. – Актуальные проблемы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения высшего образования: интеграция науки и практики/Материалы V межрегиональной, с международным участием научно-практической конференции, Хабаровск, 2018;
7. Рыбакова Е.В, Султанова Р.М., Гаязова Г.А., Рыбаков Д.Г.. Диалоговое мышление как современный продукт эволюции когнитивной функции человека. - журнал СПВ pedagogical-views, июль 2018;
8. Султанова Р.М., Гаязова Г.А., Рыбакова Е.В.. Современный личностно-правовой аспект адресного сопровождения детей с РАС. – Итоговый сборник материалов Второго Съезда дефектологов, Москва, 2017;
9. Султанова Р.М., Гаязова Г.А., Рыбакова Е.В.. Изучение и развитие ресурсов сотрудничества взрослых, сопровождающих ребёнка с РАС. – Итоговый сборник материалов Второго Съезда дефектологов, Москва, 2017.

© Гаязова Гульшат Анифовна (gulshat_g@bk.ru), Гурова Елена Валерьевна (gull69@mail.ru), Кузнецова Инна Владимировна (kinna3103@mail.ru), Кутдусова Анастасия Андреевна (anastasiya_1309@mail.ru), Султанова Роза Миниахметовна (sultanovar@list.ru), Рыбакова Елена Владимировна (evrybakova19@mail.ru), Фахретдинова Гульназ Фанзильевна (fahrik48@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF BILINGUAL STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

**S. Zarovniaeva
T. Shagdarova
I. Malanov**

Summary: The article considers the concept of "communicative competence" as a fundamental component of readiness for education and self-development of a person. Particular attention is paid to the formation of foreign-language professional communicative competence of students of a technical university in a multilingual condition. To determine the communicative competence, the authors tested "Self-assessment of the communicative competence", which allows for systematic monitoring of the level of communicative competence. As a result of the diagnosis, it was revealed that most students are characterized by medium or medium with a tendency to low levels of communicative competence.

Keywords: communicative competence, pedagogical conditions, bilingual students, foreign professional communication, personal and ethnic characteristics, motivation, pedagogical technologies.

Заровняева Сильвия Сергеевна

Старший преподаватель, Политехнический институт
(филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К. Аммосова» в г. Мирном
silka86@mail.ru

Шагдарова Туяна Владимировна

Старший преподаватель, Политехнический институт
(филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К. Аммосова» в г. Мирном
tuyanash.21@mail.ru

Маланов Иннокентий Александрович

Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный
университет имени Доржи Банзарова» (г. Улан-Удэ)
malanov52@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается понятие «коммуникативная компетенция» как основополагающий компонент готовности к образованию и саморазвитию личности. Особое внимание уделяется формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в условиях многоязычия. Для определения коммуникативной компетентности студентов-билингвов, авторами было проведено тестирование «Самооценка коммуникативной компетентности обучающихся», которое позволяет осуществлять системный мониторинг уровня коммуникативной компетентности. Результаты психодиагностики, показали, что основная часть респондентов обладает средним или средним с тенденцией к низкому уровню коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, педагогические условия, студенты-билингвы, иноязычная профессиональная коммуникация, личностные и этнические особенности, мотивация, педагогические технологии.

Введение

В век глобализации и интеграции мировых научных и технических сообществ большое внимание уделяется повышению уровня образования и компетентности будущих специалистов технических вузов.

Выпускник должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и определенными коммуникативно-речевыми навыками (способностью к деловой коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4), проявляющейся в умении применять на практике полученные знания в устной и письменной формах) [1].

В условиях активного многоязычия и диалога культур, владение иностранным языком является определяющим звеном формирования конкурентоспособной

личности будущего специалиста. В этой связи одной из первостепенной задачей обучения является формирование у него коммуникативной компетенции как интегративного свойства личности, обеспечивающего успешность действия в различных иноязычных профессиональных речевых ситуациях.

Известно, что трудовая деятельность выпускника технического вуза не может осуществляться вне его профессиональной речевой культуры. Однако, при формировании коммуникативной компетенции студентов, в условиях многоязычия, следует учитывать региональные и личностные особенности.

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязанных факторов, в совокупности представляющих собой педагогические условия, которые способствуют успешному формированию иноязычной

коммуникативной компетенции студентов-билингвов технического вуза.

Анализ понятия «коммуникативная компетенция», позволил нам выделить наиболее содержательное его определение: «способность передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно использовать систему языковых и речевых норм и выбирать коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения» [2, с. 29]. Данную компетенцию, которую выделяют как целостный сложный концепт [3] можно назвать ведущей, так как она лежит в основе других компетенций: информационной, социокультурной, социально-политической, а также готовности к образованию и саморазвитию [4, с. 52]. Для формирования данной компетенции исследователи предлагают следующие современные технологии обучения: учебные ресурсы в Интернете, различные мультимедийные образовательные программы, образовательные виртуальные туры, выполнение заданий в виде веб-квестов или создание веб-проектов самими учащимися [5], обучение в области исследований и разработки технологий проектирования [6] и т.д.

На формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технического вуза немаловажную роль играют коммуникативные качества обучающихся, определяющие готовность к речевым контактам с другими людьми в межэтническом и межкультурном отношениях. Данные качества диагностируются посредством психологических исследований. В данной работе мы определили уровни коммуникативной подготовки студентов-билингвов МПТИ (ф) СВФУ, посредством методики И.А. Мартыяновой [8]. Общее количество респондентов психологического тестирования составило 86 человек.

Анализ результатов тестирования показал, что у большинства опрошенных студентов (53%) наблюдается средний уровень коммуникативной подготовки. Данный уровень включает в себя как общительных, готовых к установлению партнерских отношений студентов, так и имеющих множество барьеров в попытке изложения своих мыслей, в том числе этнокультурного характера.

Следующий уровень – средний с тенденцией к низкому выявлен у 27% респондентов. Представители данного уровня с одной стороны склонны к благоприятной и эффективной коммуникации с деловыми партнерами, но, с другой стороны, не умеют их реализовывать.

16% респондентов оказались на среднем уровне коммуникативной подготовки с тенденцией к высокому. Характерными чертами данного уровня являются:

доброжелательность, общительность, готовность к установлению контактов, способность работать в команде, толерантность, умения вступать в межнациональную и этнокультурную коммуникации. Тем не менее, у студентов данной группы наблюдаются: отсутствие эмоционального контроля, недостаточное владение вербальными и невербальными средствами общения, которые препятствуют в изложении своей точки зрения по тому или иному вопросу [9, С. 1-9].

Низкий уровень коммуникативной подготовки наблюдается у 2,5% опрошенных. Следует отметить, что студентам данной группы сложно ориентироваться в обществе, они испытывают трудности в командной работе, не готовы к сотрудничеству, у них отсутствует контроль над своим эмоциональным состоянием. Автор методики психологического тестирования рекомендует провести целенаправленную работу с такими студентами на преодоление существующих этнических, культурных и социальных барьеров [8].

Лишь 1,5% из опрошенных имеют высокий уровень коммуникативной подготовки. Данный уровень характеризуется способностью легко находить общий язык с другими людьми, используя вербальные и невербальные средства общения, а также готовностью к межэтническим и межкультурным контактам.

Итак, в результате проведенного психологического исследования студентов-билингвов технического вуза мы выявили, что основная часть респондентов готова к эффективной коммуникации, но реализация которой может быть заторможена из-за существующего комплекса коммуникативных проблем.

Исходя из вышеизложенных результатов исследования, следует, что необходимо обратить внимание на дальнейшую целенаправленную комплексную работу по формированию и развитию коммуникативной способности студентов-билингвов технических вузов посредством создания определенных педагогических условий.

Педагогические условия рассматриваются разными исследователями как: создание инновационно-творческой среды; выработка субъектной позиции личности; укрепление практической деятельности; организация рефлексии и саморефлексии; использование вычислительных, информационных и телекоммуникационных технологий и систем; эффективное управление учебной, научной и профессиональной деятельностью студентов [11], а также условия, которые активизируют умственную деятельность, способствуя развитию познавательной самостоятельности при изучении определенного предмета [12].

Под педагогическими условиями в формировании коммуникативной компетенции студентов-билингвов, мы понимаем следующий комплекс взаимосвязанных факторов, соответствующих целям, задачам, содержанию, формам и методам обучения иностранному языку в вузе:

1. организация учебного процесса, направленного на повышение уровня мотивационной готовности студентов;
2. учет личностных и этнических особенностей студентов-билингвов в преподавании иностранного языка;
3. использование в процессе обучения современных педагогических технологий, обеспечивающих саморазвитие личности студента;

Далее более подробно охарактеризуем вышеперечисленные факторы.

1. Организация учебного процесса, направленного на повышение уровня мотивационной готовности студентов.

Мотивационные ориентации студентов играют первостепенную роль при обучении профессионально-ориентированному английскому языку технических специальностей. Необходимость усиления мотивационных аспектов при изучении языка рассматривается в работах отечественных (Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.К. Макарова, П.М. Якобсон) и зарубежных исследователей (Дж. Брунер, Д.Е. Берлайн, Й. Лингарт и других).

Мотивация – это процесс, побуждающий к действию, ориентирующий на активную и продуктивную деятельность студентов, поэтому так важно формирование познавательной мотивации к обучению иностранному языку в техническом вузе. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы на тему исследования преобладающей мотивации у студентов технических специальностей при изучении английского языка показал, что существует прямая связь между успешностью учебной деятельности и выявленными мотивационными ориентациями студентов (чем выше мотивация обучающихся, тем плодотворней будет изучение иностранного языка).

Согласно проведенным отечественным и зарубежным исследованиям наибольшей побудительной силой обладает внутренняя мотивация, исходящая непосредственно из деятельности студентов, поэтому при обучении иностранному языку, усилия преподавателя должны быть направлены на формирование и развитие данного вида мотивации.

Для повышения мотивационной ориентированности студентов на изучение иностранного языка, необходимо применять следующие психологические и методические приёмы:

1. Вовлечение эмоциональной сферы в процесс обучения. Создание на занятиях ситуации успеха. Применение на занятиях интересных книг, фильмов на иностранном языке является положительным эмоциональным фактором, способствующим более легкому и прочному запоминанию иностранных слов, грамматики. Еще одним из наиболее мощных способов воздействия на эмоции и чувства учащихся является музыка. Песни способствуют более успешному усвоению грамматических конструкций, совершенствованию навыков произношения, при этом музыка дает возможность снять напряжение, расслабиться и восстановить работоспособность в середине или конце занятия.
2. Использование творческих способностей при обучении, привлечение студентов к участию в различных мероприятиях – олимпиадах, конкурсах, викторинах, научно-практических конференциях.
3. Повышение мотивационной ориентированности студентов через социокультурный и страноведческий компонент содержания обучения. В образовательных программах по иностранному языку отмечается тесная связь коммуникативной компетенции с социокультурными и страноведческими знаниями, которые также способствуют повышению мотивации студентов обучению иностранному языку. Общеизвестно, что культура оказывает непосредственное влияние на формирование личности человека. Социокультурный аспект обучения иностранному языку обеспечивает включение студентов в диалог культур, знакомство с достижениями национальной культуры, а также формированию толерантного отношения к традициям и обычаям народа изучаемого языка. Лингвострановедческий компонент заключается в фиксации страноведческих сведений в единицах языка и способствует обогащению предметно-содержательного плана. На наш взгляд, именно лингвострановедение может стать опорой для повышения мотивационной ориентированности студентов на изучение иностранному языку, так как, во-первых, осуществляет непосредственно обучение языку и, во-вторых, даёт сведения о стране изучаемого языка.
4. Повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка с помощью различных педагогических и информационных технологий.
5. Встречи, дискуссии с носителями языка и посещение их страны — может служить одним из сильнейших стимулов, повышающих интерес студен-

тов к изучению иностранного языка.

6. При проведении занятий необходимо акцентировать внимание студентов на непосредственную сферу применения полученных знаний, «связь теории с жизнью» повышает интерес и внимание студентов.
7. Весь образовательный процесс должен строиться на принципах личностно-ориентированного подхода, в котором личность обучающегося является высшей ценностью общества.

Для повышения мотивационной ориентированности студентов на изучение иностранного языка, авторы предлагают применять следующие психологические и методические приёмы: 1) вовлечение эмоциональной сферы в процесс обучения; 2) использование творческих способностей; 3) опора на социокультурный и страноведческий компоненты содержания обучения; 4) встречи, дискуссии с носителями языка и посещение их страны; 5) «связь теории с жизнью»; 6) использование принципов личностно-ориентированного подхода

2. Учет личностных и этнических особенностей студентов в преподавании иностранного языка.

Знание и учет личностных особенностей студента – черт характера, темперамента, способностей, общего интеллектуального развития, интересов, мотивов, работоспособности и т.д., – позволяет эффективно организовывать учебный процесс.

При обучении иностранному языку, помимо личностных особенностей студента, следует учитывать этнический компонент, влияющий на усвоение иноязычного материала.

В случаях, когда овладение иностранным языком студентами-билингвами (например, якутско-русскими) осуществляется в условиях при ограниченном количестве академических часов и, соответственно, при небольшой речевой практике, происходящей исключительно на уроках иностранного языка, возникают определенные сложности. В связи с этим, преподавателям иностранного языка необходимо применять и усовершенствовать новые методы и технологии обучения студентов-билингвов, ориентированные на учет лингвистических особенностей терминологической системы и научно-технического стиля трех языков (якутского, русского, английского), специфики проявления явлений переноса и интерференции в условиях овладения специальной лексикой, механизмы переключения с одного языкового кода на другой, особенностей концептуальной репрезентации лексических систем трех языков в сознании студентов.

В результате реализации данного фактора одним из авторов работы составлен электронный учебный англо-русско-якутский терминологический словарь тезаурусного типа для студентов технического вуза. Трёхязычный словарь является эффективным средством обучения иноязычной профессиональной коммуникации, так как включает в себя части (глоссарий, англо-русско-якутский словарь) с определением (объяснением путем ассоциаций) того или иного термина на родном языке студентов. Ассоциации к сложным терминам с уже знакомыми для студента-билингва предметами, способствуют легкому запоминанию и правильному употреблению терминов в контексте профессиональной коммуникации.

3. Использование в процессе обучения современных педагогических технологий, обеспечивающих саморазвитие личности студента.

Реализация данного фактора будет успешной, если использовать в обучении личностно-ориентированные методы, направленные непосредственно на индивидуальность каждого обучающегося, актуализирующие его активную деятельность на получение новых знаний, умений, профессиональных навыков и способностей находить творческие подходы к решению различных профессиональных задач. Среди таких методов мы выделили:

1. Коммуникативный метод, в результате использования которого, основные языковые навыки равномерно развиваются в процессе живого общения.
2. Метод проектов, опирающийся на концепцию развивающего обучения, суть которого состоит в повышении интеллектуального потенциала обучающегося путем активизации процесса развития интеллектуальных качеств будущих специалистов и совершенствования их стиля мыслительной творческой деятельности в процессе профессиональной подготовки.
3. Обучение в сотрудничестве, направленное на социализацию, развитие интеллектуальных, духовных и физических способностей личности в коллективе, взаимооценку, а также на формирование коммуникативных умений.
4. Применение новых информационных коммуникативных технологий в преподавании иностранного языка, которые позволяют разнообразить формы работы и сделать учебный процесс интересным и запоминающимся для студентов.

В применении вышеуказанных методов и технологий обучения важную роль играет материально-техническая база образовательного учреждения. В нашем случае в МПТИ (ф) СВФУ функционируют четыре лингафонных

кабинета, оснащенные современными компьютерными средствами и информационными системами. Также имеется «Центр открытого доступа» с современной переговорной комнатой с полным комплектом для реализации дистанционного образования. На базе кафедры английской филологии реализуется Лингвистический центр, целью которого является повышение языковой компетентности студентов и преподавателей института. Результатом работы центра является успешная академическая мобильность студентов.

Таким образом, решение проблемы эффективного

формирования коммуникативной компетенции двуязычных студентов в процессе обучения профессиональному иностранному языку требует целенаправленного, последовательного, комплексного подхода к созданию и реализации вышеуказанного комплекса факторов, которые в первую очередь направлены на:

- повышение мотивации при изучении иностранного языка;
- преодоление социальных, этнических и культурных барьеров на пути обучения;
- организацию учебного процесса с использованием современных методов и технологий обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 21.03.01 Нефтегазовое дело [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/> - (Дата обращения: 31.01.2019).
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц»; CambridgeUniversityPress, 2001. 224 с.
3. Kucherenko I., Mamchur L., Mamchur Y. Technological Principles of the Formation of a Pupil's Communicative Competence. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2020, V. 12, I. 1, pp. 126-146
4. Соловова Е.Н. Задачи языкового образования в русле глобальных реформ // Первое сентября. 2005. №17. С. 49-54.
5. Shvets T.A. Use of Modern Informational Technologies in the Process of Students' Communicative Competence Formation. *Psycholinguistics*, 2015, V. 17 pp. 239-249
6. Bissenbayeva Zh., Aurenova M., AubakirovaZh. Modern technologies of communicative competence formation. 5th World Conference on Educational Sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2014, V. 116, pp. 4780-4784.
7. Шагдарова Т.В., Маланов И.А. Диагностика коммуникативной компетентности студентов технического вуза Республики Саха (Якутия) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 4. С. 76–84.
8. Мартыанова И.А. Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов вуза в условиях поликультурного общества [Электронный ресурс] // *Novainfo*. 2016. №46-2. С. 1–9. Точка доступа: <https://novainfo.ru/pdf/046-2> (дата обращения: 25.03.2019).
9. Лысуенко С.А., Власкина И.В. Диагностика коммуникативной компетентности как профессионально важного качества медицинских сестер психиатрического профиля // Педагогическое образование в России. 2015. №3. С. 48–52.
10. Рыбкина А.А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку / А.А. Рыбкина. – Саратов : Саратов. юрид. ин-т МВД России, 2005. – 152 с.
11. Орехова Ю.Ю., Гребенкина Л.К., Суворова Н.А., Ставрук М.А. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов технического университета. *PERIODICO TCHE QUIMICA*, 2020, Том. 17., Вып. 34., С. 291-302.
12. Ivanova A.V., Golikov A.I., Skryabina A.G. Pedagogical Conditions for the Development of Cognitive Independence for Humanitarian Studies in the Process of Mathematical Education. *REVISTA GENERO & DIREITO*, 2020, V. 9, I. 2, pp. 667-685
13. Симонова Н.М. Опыт исследования характера мотивации (на матер, студ. исследований) В кн.: Иностраный язык в высшей школе. Вып. 15. М., 1980. – С. 81-87.

© Заровняева Сильвия Сергеевна (silka86@mail.ru), Шагдарова Туяна Владимировна (tuyanash.21@mail.ru), Маланов Иннокентий Александрович (malanov52@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Кожевников Павел Игоревич

Аспирант, Тихоокеанский государственный университет,
г. Хабаровск
kancer88@mail.ru

ESSENTIAL ELEMENTS PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF EDUCATION OF POWER STRUCTURES EMPLOYEES OF THE RUSSIAN FEDERATION

P. Kozhevnikov

Summary: The article deals with the problem of education of servicemen in power structures. The mechanism of education is characterized. The elements of the psychological mechanism of education are revealed. The role of habits and skills in the psychological mechanism of education has been studied. The role of motives in education is consecrated. The classification of professionally important qualities of law enforcement officers is given.

Keywords: impact, education, skill, habit, belief, feelings.

Аннотация: В статье рассмотрена проблема воспитания военнослужащих в силовых структурах. Охарактеризован механизм воспитания. Раскрыты элементы психологического механизма воспитания. Изучены роли привычек и навыков в психологическом механизме воспитания. Освящена роль мотивов в воспитании. Дана классификация профессионально важных качеств сотрудников силовых структур.

Ключевые слова: воздействие, воспитание, навык, привычка, убеждение, чувства.

Организация и проведение в силовых структурах воспитательной работы выступает важнейшей составной частью системы управления кадровыми ресурсами. Именно человек является главным капиталом силовых структур, выступает основным объектом воспитательных усилий. Сотрудника силовых структур, как профессионала и истинного патриота страны, должны отличать гордость за принадлежность к службе, стремление посвятить себя делу обеспечения безопасности государства, приверженность славным воинским традициям.

Современные реалии осуществления служебной деятельности силовых структур свидетельствуют о том, что в настоящее время особенно остро обозначились проблемы, связанные с существенным оттоком квалифицированных кадров, ухудшением медицинских и социально-психологических характеристик контингента, являющегося потенциальной базой отбора кандидатов на службу в силовые структуры, недостаточный уровень профессиональной подготовки кадров и др.

К сожалению, не все сотрудники осознают смысл и важность воинской профессии, не испытывают чувство гордости за избранную профессию. У некоторых сотрудников отсутствует устойчивая мотивация к совершенствованию своих знаний, навыков, умений, осознанное отношение к дисциплине и правопорядку, стремление к физическому самосовершенствованию, приверженно-

сти здоровому образу жизни, а также отсутствуют мотивы для дальнейшего прохождения воинской службы.

В коллективах некоторых подразделений отсутствует морально-психологическая атмосфера, способствующая утверждению чувства товарищества и взаимопомощи, ответственности и социальной справедливости. От своевременного и полного решения этих и других проблем во многом зависит успешность выполнения поставленных задач. В арсенале средств, направленных на решение проблем кадрового обеспечения, на закрепление и поддержание на должном уровне кадрового потенциала силовых структур, важное место занимает воспитание.

Несмотря на многочисленные и порой прямо противоположные определения воспитания как социального явления, оно может трактоваться как воздействие на психику и деятельность воспитуемых сотрудников с целью формирования, развития, совершенствования и мобилизации качеств их личности, которые управляют психическими процессами, состояниями, отношениями и в результате – проявлениями внешней активности (служебным поведением и профессиональной служебной деятельностью).

Из данного определения очевидно, что ключевое понятие процесса воспитания – это воздействие. Если нет воздействия руководителя, если нет результатов такого

воздействия, если руководитель не умеет добиваться желаемых изменений в поведении и деятельности подчиненных, то и нет воспитания, есть лишь, как правило, умелая его имитация. Это важно иметь в виду при оценке воспитания.

Решая ту или иную задачу, руководитель путем разного рода воздействия побуждает к определенной деятельности или предотвращает нежелательные действия. Но чтобы сотрудник начал проявлять соответствующую активность, это воздействие должно быть им осознано, должно превратиться в мотив деятельности (убеждение, сознание необходимости, желание, интерес и др.). «Все, что приводит людей в движение, – указывал немецкий философ-марксист, политический деятель Ф. Энгельс, – должно пройти через их голову...»[3].

Воздействие бывает прямым и опосредованным. При прямом воздействии объектом воспитания является личность воспитуемого, а предметом – ее качества. В этом случае воспитание избирает цель и средства воздействия и непосредственно побуждает личность (коллектив) к необходимым действиям. От воспитуемых требуются вполне определенные действия и поведение. Модель воздействия в этом случае такова: «воспитатель – личность»; «воспитатель – коллектив». При опосредованном (непрямом) воздействии объектом также является личность и коллектив. Однако средства и приемы воспитания в этом случае направлены не на сами объекты, а на среду, главным образом социальную. Преобразуя среду, воспитатель тем самым преобразует воспитуемых сотрудников.

Основными элементами психологического механизма воспитания являются: ознакомление воспитуемых с общими нормами и требованиями; формирование отношений; формирование убеждений; формирование чувств; выработка устойчивых навыков и привычек поведения.

На начальном этапе воспитания сотрудники уясняют требуемые понятия, нормы и правила. Если в процессе обучения формируются знания, умения на уровне понимания, запоминания (и сохранения), то в процессе воспитания знания и умения человеком принимаются. В результате процесса понимания, запоминания и принятия в психике человека формируются психические образования, которые управляют его внутренними и внешними действиями.

Затем формируется отношение сотрудников к предлагаемым им нормам и правилам поведения. Как только проявилось отношение, можно говорить о наличии у человека оценки. Каждый человек обладает множеством отношений в соответствии с уровнем своей активности и числом заслуживающих его оценки объектов. Вос-

принимая новый для себя объект, человек прежде всего оценивает его относительно себя (т.е. с точки зрения его значимости): безразличный – небезразличный; приятный – неприятный; опасный – неопасный; полезный – вредный.

Именно на основании оценки человек строит свои отношения, которые всегда имеют активный характер с этим предметом (объектом): избегает; удаляется или приближается; держит в поле зрения, не изменяя расстояния между собой и объектом. Построение поведения происходит путем дополнения отношения движением – его выстраиванием в соответствии с характером оценки.

В основе формирования отношения находится осознание (называют еще развитием сознания) необходимости и неизбежности овладения нормами и правилами поведения. Без осознания воспитанником личной выгоды, понимания того, что от него требуется, формирование заданного типа поведения не может быть успешным. В связи с этим сначала следует разяснить, почему необходимы то или иное поведение или деятельность.

Всестороннее осмысление норм и правил поведения ведет к выработке суждений типа «справедливо – несправедливо», «хорошо – плохо», «полезно – бесполезно». Более высокая форма их развития – убеждение. Убеждения – это твердые, основанные на определенных принципах и мировоззрении взгляды, позиции, которые служат опорой и руководством в поведении и деятельности. Без убеждений нет целостной личности сотрудника. Убеждения могут измеряться по шкале интенсивности (насколько человек согласен с данным высказываем). В убеждении может измеряться побудительная сила (насколько человек поступает – не готов поступать, а именно поступает – определенным образом в конкретных ситуациях). Ведь не всегда то, что говорит человек, соответствует его поведению.

Убеждения характеризуются устойчивостью, а именно насколько у человека остаются без изменения убеждения под влиянием противоположных аргументов. Наиболее верный путь формирования убеждений и укрепления их – создание ситуаций, в которых нужно проявить свою позицию. Решается эта задача путем включения каждого в систему разнообразных отношений с окружающей средой. Важно предвидеть эти отношения, а также факторы и условия, которые будут влиять на них и на сотрудника, поэтому необходимо сделать так, чтобы созданная система отношений соответствовала целям воспитания, профессиональной этике.

Еще один непререкаемый и очень важный компонент психологического механизма – формирование чувств. Вследствие огромного количества чрезвычайно раз-

нообразных чувств их классификация встречает большие затруднения. Некоторые психологи разделяют все чувства на два класса: приятные и неприятные. Другие подразделяют чувства на низшие (связанные с физическими переживаниями, с органическими ощущениями) и высшие (связанные с разнообразием эмоциональных отношений человека к действительности). Последние часто называются чувствованиями. Высшие чувства, составляющие главное содержание эмоциональной жизни человека, условно подразделяются на эстетические, интеллектуальные (познавательные), этические (моральные, нравственные).

Общеизвестно, что безразличного человека подвигнуть даже на собственное воспитание, особенно, если оно сопряжено с трудностями и лишениями, невозможно. Нужно сначала его «зажечь». Только обостряя чувства и опираясь на них, воспитатели достигают правильного и быстрого восприятия сотрудниками требуемых норм и правил поведения. Если воспитательное воздействие строится без опоры на внутреннюю переработку воспитуемым, то создается почва для порождения решительного протеста. Воспитатель, если он действительно хочет воспитать у воспитуемых нужные качества, должен находить у них внутренний психологический отклик на свои действия.

Наконец, это выработка устойчивых навыков и привычек поведения и деятельности, которые становятся нормой. Навык – это действие, которое благодаря многократному повторению выполняется неосознанно, т.е. доведено до автоматизма. Навыки поведения складываются на основе знаний о нормах поведения и закрепляются упражнениями. Навыки поведения лежат в основе привычных форм поведения.

В отличие от навыка, привычка – сложившийся способ поведения, осуществление которого в определенной ситуации приобретает для человека характер потребности, которые побуждают совершать какие-нибудь действия, поступки. Привычными могут быть отдельные слова (слова-паразиты), фразы, движения, манеры поведения. Многие привычки не поддаются логическому объяснению и могут показаться постороннему человеку странными. Привычки могут сделать поведение человека нелогичным даже в собственных глазах, если он внимательно присмотрится к своим действиям. Многим руководителям и коллегам действия других часто кажутся просто неразумными, поскольку они судят о них по своим собственным меркам, критериям. И соответственно поведение окружающих нередко кажется людям странным только потому, что оно отличается от их собственного.

Привычки, подобно навыкам, проявляются в основном (хотя и не всегда) в автоматизированных дей-

ствиях. Отличие их состоит в том, что они «привязаны» к мотивационной сфере психики человека: если навык не имеет «собственной» мотивации, то действия, соответствующие привычке, побуждаются фиксированной потребностью в ее выполнении (например, привычка к режиму сна в определенное время; невыполнение этого приводит к ухудшению состояния, настроения и т.д.). Невыполнение привычного действия вызывает неприятное чувство неудовлетворенности, беспокойства, а выполнение – чувство облегчения, удовлетворенности, спокойствия. Известная поговорка «привычка – вторая натура» выражает психологическую сущность привычки, ее непосредственную связь с мотивационной сферой человека.

Привычки могут быть полезными, облегчающими точное и своевременное выполнение работы, и вредными (неумение слушать, привычка перебивать руководителя, например, «я знаю, знаю», «я все знаю» и т.п.). Полезные привычки избавляют сознание человека от необходимости контроля выполнения действия в тех случаях, когда оно многократно повторяется и условия его выполнения практически не изменяются. Действия в этих условиях на основе привычки требуют меньше усилий от выполняющего их человека, они более качественные, быстрые. Полезные привычки облегчают формирование положительных качеств личности сотрудника, соблюдение правил служебного поведения, отрицательные же привычки дезорганизуют поведение личности. Вот почему привычки имеют исключительное значение в воспитании положительных качеств личности.

Выдающийся отечественный педагог А.С. Макаренко отмечал, что «необходимо воспитывать правильные привычки поведения»[2]. Когда выработана привычка, мы поступаем так потому, что иначе не можем, потому что так привыкли. Очевидно, что воспитать привычки поведения гораздо труднее, чем воспитывать сознание того, как нужно себя вести.

Если навык, как правило, формируется путем сознательных упражнений, то привычка может образоваться и без особых усилий со стороны человека. Навык позволяет мастерски совершать действие, но он не стимулирует выполнение самого действия. Привычки же, в отличие от навыков, требуют осуществления действий. Поэтому в поведении они или полезны или вредны. Вот почему привычки входят в моральный фонд личности.

Таким образом, навыки и привычки представляют собой фундамент поведения личности. Процесс формирования привычек может развиваться тремя главными путями: первый связан с получением удовольствий, второй – с осознанием необходимости, а третий – путь насилия и принуждений. Эффективность этой работы определяется организацией поведения сотрудников не

путем простого повторения определенных поступков, а постепенным, последовательным расширением и углублением их содержания, усложнением условий претворения их в жизнь, в практику.

Однако сами по себе поступки еще не дают достаточного основания для характеристики воспитанности сотрудника. Важны их мотивы, которые могут быть различными. Например, временные успехи в профессиональной учебе могут быть результатом глубокого осознания профессионального долга, но могут быть и следствием эгоистического расчета, стремления к личной выгоде. Поэтому необходимо не только побуждать сотрудника к высоконравственным поступкам, но и формировать положительные мотивы их свершения.

Система привычных действий, поступков постепенно переходит в психологические качества личности. Не претендуя на истину в последней инстанции отметим, что качества личности – это отличительный набор черт, присущих человеку, выражающий стабильные особенности психических процессов, своеобразие состояний индивида, его черты характера, особенности темперамента, специфику поведения, взаимодействия с другими людьми, окружающей средой, самим собой, т.е. все индивидуально-психологические и социально-психологические особенности личности.

Качества субъекта, включенные в процесс деятельности и влияющие на успешность ее освоения и эффективность выполнения, получили название профессионально важных качеств (синонимичный ряд: «профессионально необходимые качества», «профессионально ценные качества», «профессионально значимые качества»). Понятие «профессионально важные качества» вошло в категориальный аппарат психологии труда еще в начале XX века и было введено в отечественную психологию российским профессором В.Д. Шадриковым. [4] Возьмем за основу следующее определение этого понятия.

Профессионально важные качества сотрудника – это сложное и внутренне дифференцированное относительно устойчивое системное образование, возникающее и совершенствующееся в процессе личностного профессионального развития при освоении профессиональной служебной деятельности и способствующее ее результативному осуществлению на конкретной воинской должности на нормативно заданном уровне.

Профессионально важные качества рассматриваются на уровне профессиональной служебной деятельности сотрудника и на поведенческом уровне. Именно профессионально важные качества выступают в роли специфических «внутренних средств» профессиональной служебной деятельности и в большинстве случаев

являются неотъемлемыми условиями ее результативности.

Существует ряд классификаций профессионально важных качеств. Обычно предлагается условное разделение профессионально важных качеств на две группы: деловые и личностные. Эти качества непосредственно и наиболее значимо влияют на процесс и результаты профессиональной служебной деятельности, определяются ее содержанием и требованиями деловые качества. Многие зарубежные авторы, а вслед за ними и отечественные исследователи, связывают понятие «деловые качества» в основном с коммерческой деятельностью, с «делом», описывают различные качества в сфере бизнеса. Не вдаваясь в глубокий анализ, подчеркнем лишь то, что в сфере военной службы целесообразно, с определенной долей условности, использовать термин «профессионально-деятельностные качества». К профессионально-деятельностным качествам сотрудника относятся, как правило, те, которые касаются исполнения им должностных обязанностей, усиливаются при увеличении объема служебной нагрузки, а также отражают преимущественно рациональное служебное поведение.

Сотрудник, замещающий воинскую должность, обязан сочетать в себе также различные личностные качества. Рассмотрение вопроса личностных качеств целесообразно начать с выявления сходства и различия понятий «личный» и «личностный», которые чаще всего используются как синонимы. На самом деле это паронимы, то есть слова близкие по звучанию и написанию, но разные по значению. Понятие «личный» (синоним «персональный») подразумевает все, что принадлежит и как-либо касается конкретного лица (примеры: личное мнение, личное оружие, личное дело, личный вклад), или осуществляемый лично (личное задание). «Личностный» – означает относящийся к личности и ее характеристикам (примеры: личностный потенциал, личностный подход, личностное развитие, личностный фактор).

Можно с полным основанием констатировать тот факт, что личностные профессионально важные качества сотрудника – это понятие, которое включает в себя широкий спектр характеристик. Личностные качества являют собой так называемые персональные «атрибуты» человека. Для них характерна универсальность, вне зависимости от определенной профессии и вида деятельности, и дополнение друг друга. Одни личностные параметры могут модифицироваться вследствие воздействия социума, жизненных обстоятельств, другие – остаются константными. Среди психологов распространено мнение, что многие личностные качества формируются в первые пять лет жизни, а впоследствии они только корректируются.

Поскольку личность чаще всего определяют как человека в совокупности его социальных, приобретенных качеств, это значит, что к числу личностных не относятся такие особенности человека, которые природно обусловлены и не зависят от его жизни в обществе. К числу личностных не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или индивидуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям в обществе.

Эти две группы профессионально важных качеств личности сотрудника силовых структур могут быть уточнены и условно сгруппированы на:

1. морально-этические качества: совесть, добросовестность, честь и честность, долг, личное достоинство, порядочность, справедливость, самокритичность и др.;
2. когнитивно-интеллектуальные качества: широта и произвольность воображения, креативность, любознательность, сообразительность, остроумие, высокая культура речи, продуктивность памяти и др.;
3. эмоционально-волевые качества: эмоциональная возбудимость, восприимчивость, впечатлительность, отзывчивость, лабильность, оптимизм, чувство юмора, эмоциональная устойчивость, терпеливость, настойчивость, упорство, последо-

вательность, выдержка, решительность, смелость, самостоятельность, инициативность, мужество, принципиальность, дисциплинированность, обязательность, ответственность и др.;

4. коммуникативные и коммуникабельные качества: вежливость, предупредительность, корректность, доброжелательность, чуткость, тактичность, скромность и др.;
5. организационно-исполнительские качества: стремление к достижениям и предприимчивость, склонность к риску, уверенность в себе, требовательность к себе, личная организованность и др.

Описание профессионально важных качеств, как правило, приведено в требованиях общевоинских Уставов Вооруженных Сил Российской Федерации,[1] в тексте военной присяги и в других нормативных правовых документах. Перечень качеств, необходимых той или иной категории сотрудников, образует своеобразную модель личности сотрудника. На основе общей цели и модели, включающей в себя различные качества, осуществляется отбор содержания воспитания. Формируемые, развиваемые и совершенствуемые качества только тогда можно считать прочными, развитыми, когда они проявляются как в повседневных, будничных, так и в трудных, критических ситуациях военной службы, и в период осуществления военной службы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации: утверждены Указом Президента РФ от 10 ноября 2007 года № 1495 (с изм. и доп. от 9 июля 2020) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2007. – № 47. – Ст. 5749.
2. Макаренко, А.С. О воспитании; сост. В.С. Хелемендик. – 2-е изд. испр. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
3. Маркс, К. Полное собрание сочинений. В 50 т. Т. 21 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М.: Госиздат политической литературы, 1961. – 745 с.
4. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека: монография / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

© Кожевников Павел Игоревич (kancer88@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ-ЮРИСТОВ

INTEGRATIVE APPROACH AS A METHODOLOGY FOR DEVELOPING THE COMPETENCE OF BACHELOR LAWYERS

*Ya. Komarova
O. Mikhaleva*

Summary: This article analyzes the possibility and necessity of using an integrative approach in the educational process of future bachelors. As a result of our research and study of various aspects of the integrative approach, it was revealed that the use of this approach in the educational process of future bachelors contributes to their comprehensive training and improves the quality of the educational process.

Keywords: bachelor, integration, integrative approach, competence, educational organization, intersubject integration intrasubject integration.

Комарова Яна Бахрузовна

*старший преподаватель, Владимирский юридический институт ФСИИ России
Ya.Ireland@mail.ru*

Михалева Ольга Владимировна

*К.п.н., доцент, Владимирский государственный университет
denisovalga@inbox.ru*

Аннотация: В данной статье анализируется возможность и необходимости применения интегративного подхода в образовательном процессе будущих бакалавров. В результате проведенного нами исследования и изучения различных аспектов интегративного подхода было выявлено, что использование данного подхода в образовательном процессе будущих бакалавров способствует их комплексной подготовке и позволяет повысить качество образовательного процесса.

Ключевые слова: бакалавр, интеграция, интегративный подход, компетентность, образовательная организация, межпредметная интеграция внутрипредметная интеграция.

В основе современной системы образования лежит интегративный подход. Интеграция образования заключается в сближении и объединении различных ее элементов таких как: образовательная организация, субъекты образовательного процесса и цифровые ресурсы образовательной организации. Работы В.С. Безруковой, В.Т. Фоменко, Н.К. Чапаева посвящены общетеоретическим характеристикам педагогической интеграции [1, 11, 12]. Исследования М.Н. Берулавы, Е.О. Галицких, О.М. Косяновой, В.А. Слостенина, И.П. Яковлевой акцентируют внимание на основах интегративного подхода к построению содержания образования. [2, 3, 5, 6.]

Говоря об интегративном подходе, который достаточно распространен в образовательном процессе вуза, нам хотелось бы сделать акцент на том, что интеграция – это сложный междисциплинарный научный феномен. Мы разделяем точку зрения В.С. Безруковой, толкующей интеграцию как системное явление. Большой энциклопедический словарь трактует систему как конгломерат связанных между собой элементов, составляющих определенную целостность [1].

Квинтэссенцией системы выступает теория симбиоза элементов и их связи в целом. В.П. Кузьмин отмечает, что системный подход выступает как методологическое средство исследования интеграции, в частности, интегрированных объектов и интегральных корреляций и

взаимодействий.

Не менее интересна позиция Е.В. Яковлева и И.П. Яковлевой, рассматривающих педагогическую интеграцию как высшую форму акцентуации монолитности целей, принципов, содержания, организационных форм, как конструирование объединенных педагогических единиц на базе взаимодействия неоднородных компонентов учебно-воспитательного процесса [13, 14].

Нельзя не согласиться с концепцией известного исследователя М.Н. Берулава, понимающего под интеграцией содержание образования «процесс и результат диффузии его иерархических элементов, в ходе которого происходит рост системности и уплотненность знаний обучающихся» [2].

Оригинальна точка зрения В.М. Лопаткина утверждающего, что роль интеграции в образовательном процессе состоит в модификации всех элементов образовательных систем через конструирование образовательных континуумов интегративного типа; обоснование и аргументацию интегративных образовательных программ, учебных дисциплин, лекционных и семинарских занятий; достижения интегративных итогов образования. Исследователь постулирует, что интеграция как средство позволяет увидеть целостность картины мира, развивает способности человека к системному мышлению при реализации задач теоретического и практиче-

ского характера [2].

Для современной системы образования интеграция – обязательный компонент образовательного процесса в вузе.

Интеграция в образовании содержит ряд направлений. Нам импонирует теория В.С. Безруковой, выделившей направления интеграции, определивших ее целевое назначение:

1. увеличение масштаба и актуализация предмета познания;
2. нивелирование большого числа предметов в обучении;
3. минимизация времени на изучаемые темы;
4. исключение дублирования;
5. ликвидация узкоаспектного видения познаваемого предмета;
6. конструктивная реализация перераспределения социальных ролей и педагогической меры присутствия конкретных индивидов в педагогическом дискурсе;
7. активизация стимула более ускоренного развития обучающихся и педагогов [1].

Глобальные направления педагогической интеграции выделил Н.К. Чапаев в своей монографии [12]:

1. содержательное, подразделяющееся на межпредметную; биопредметную, содержащую две дисциплины и мультипредметную (симбиоз трех и более дисциплин); разработка и внедрение интегрированных онлайн курсов, программ, образовательных проектов.
2. организационно-технологическое, предполагающее развитие интегративных форм обучения (интегративные лекции и семинар, экзамен, интегративный день), интегративные формы образования (культурно-образовательный центр, гуманитарно-психологический центр), интегративные технологии (проблемное и контекстное обучение).

Предназначение направлений интеграции состоит в том, что они раскрывают объективные потребности, возникающие у студентов и педагогов в процессе организации учебно-воспитательной деятельности.

Применение интегративного подхода в обучении детерминирует целостность и системность мышления личности. В образовательной системе применяется интегративный подход. Логическую основу подводит под интегративный подход по отношению к образовательной системе В.С. Безрукова, понимая под ним способ, инициирующий необходимость интеграции целей, содержания, форм, средств и методов обучения, видов деятельности, знаний, умений, характерологических особенностей личности [1]. основополагающей чертой

интегративного подхода выступает взаимодействие субъектов образовательного процесса, ориентированного на поиск, анализ, систематизацию и креативную деятельность обучающихся, инициативное и автономное овладение ими информации на основе цифровых технологий, применяемых в условиях цифровой образовательной среды вуза.

В нашем исследовании мы рассматриваем интегративный подход как возможность обеспечить комплексность, целостность знаниевого компонента у обучающихся, развития у них системного мышления и рационального мировоззрения. Глубокий интерес представляют воззрения И.А. Зимней, Е.В. Земцовой, определяющих интегративный подход как целостное представление конгломерата объектов, явлений и процессов, связанных общностью одной из характеристик, инициирующих создание его нового качества [4]. Использование интегративного подхода в образовательном процессе вуза, направлено на подготовку специалиста, обладающего высоким уровнем владения общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

В педагогическом образовании интеграция дифференцирована на внешнюю и внутреннюю. В контексте нашего исследования, мы обращаемся к внутренней интеграции, являющейся основой для конструирования интегративных систем по созданию интегративных курсов, предметов, инновационных технологий, методологии обучения и воспитания будущих бакалавров.

В высшем образовании представлено много исследований ученых в которых разработаны функциональные связи между уровнями межпредметной интеграции, внутрипредметной интеграции, внутриличностной интеграции, профессионально-личностного становления будущего специалиста.

Анализируя генеалогию межпредметной интеграции, мы выяснили, что дебют этого уровня приходится на трудовую школу начала XX века затем 50-80-е гг. XX века, интегрированные курсы 80-90хгг. того же века. Развивающая функция интегративного подхода представлена конструированием у обучаемых приемов межпредметного свойства, сформированных на базе усвоения ими связей между видами учебно-когнитивной и предметной деятельности. Эта функция инициирует интеллектуальное и креативное развитие будущих специалистов. Реализация межпредметных связей в подготовке специалистов отражается на продуктивности учебного процесса, профессиональных знаниях, умениях, которые усиливают направленность интересов бакалавров к будущей профессиональной деятельности.

Обращаясь к монографии Н.К. Чапаева, мы обратили

внимание на формы отношений, связывающих интеграцию и межпредметные связи:

- межпредметные связи как средство реализации задач интеграции;
- интеграция как одна из форм межпредметных связей;
- интеграция и межпредметные связи как амбивалентные и несовместимые явления.

Внутрипредметная интеграция в системе образования представляем нам как четко систематизированная парадигма в рамках конкретной дисциплины, аргументирующую переход от схоластических фактов к их системе в процессе открытия нового закона и конкретизации картины мира. Этот вид интеграции направлен на организацию материала в виде крупных блоков, приводящих к изменению структуры содержания дисциплины.

Внутрипредметная интеграция имеет спиральную структуру, опираясь на принцип концентричности по И.П. Подласому который выделил четыре вида структуры – линейную, концентрическую, спиральную и смешанную [8].

Ценность при такой организации познается по философскому закону – или от частного к общему, или от общего к частному. Специфика данной формы заключается в том, что обучающиеся, не расставаясь с исходной проблемой делают более масштабным круг детерминированных с ней знаний.

По нашему мнению, одной из характеристик интеграции выступает личностно-ориентированный подход. Мы разделяем мнение Н.К. Чапаева, утверждающего, что целостная личность выступает. В свою очередь в процессе подготовки будущих бакалавров к профессиональной деятельности лежит на два вида интеграции - межличностная и внутриличностная.

Нельзя не вспомнить теорию К. Юнга, в которой функция интеграции личности возложена на архетип самости, являющегося связующим звеном остальных архетипов. Внутриличностная интеграция базируется на интегративной природе человека и принципе целостности. Этот феномен необходим человеку, благодаря многообразному, многоаспектному и во многом амбивалентному динамичному сосуществованию в индивиде свойств открытой и закрытой системы, когда его сознание субъективно отражает объективную действительность и внутренний мир личности. Эндогенный мир накапливает ценности витальные планы и перспективы, личностные переживания, образы и концепты, притязания и самооценки, объективирующиеся в практической деятельности индивида.

Нам импонирует точка зрения Е.О. Галицких, пола-

гающей, что интеграция помогает совместить научные знания из разных систем с помощью общей методологии, универсальных логических приемов, системного мышления [3]. Таким образом, опора на интегративный подход дает возможность избежать аддитивности рассматриваемого объекта, когда одни связи и особенности исследуются изолированно от других; определить новые стороны и компоненты мышления, поставить новые вопросы, определить смежные снять противоречия между различными научными областями; определить общий язык понятийно-категориального аппарата; оформить методологическое тождество изучения объекта.

Интегративный подход дает возможность взаимообогащаться и развивать различные науки засчет переноса знаний одного учебного предмета в другой. Опора на данный подход инициирует реализацию интегративных процессов на четырех базовых уровнях:

- межпредметная интеграция предполагает взаимовлияние базовых идей, принципов, содержательного наполнения дисциплин, что приводит к целостному осознанию, пониманию сущности профессиональной деятельности и готовности к ее реализации;
- внутрипредметная интеграция направлена на поддержание экзистенциальных, содержательных, структурных и методологических отношений в пределах разделов одной дисциплины;
- межличностная интеграция помогает устанавливать деловое сотрудничество и сотворчество, опираясь на многогранную прозрачность пространства исследовательского научного взаимодействия;
- внутриличностная интеграция направлена на исследование достижений и создание нового личностного опыта, выражающегося в рефлексивной готовности и оформленности профессионального мышления.

Разделяя мнение Е.О. Галицких в том, что квинтэссенцией интегративного подхода, его эндогенной основой выступает монолитность образовательного процесса в вузе в единстве всех уровней, хотим добавить, что и возможности формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у будущих бакалавров как составляющей их профессиональной подготовки – детерминируется интегративным подходом, который выявляет процесс и результат взаимодействия всех компонентов структуры профессиональной компетентности. Чрезвычайно важным значением интеграции является ее способность инициировать у обучающихся обширные, глубокие, многофункциональные знания, дающие возможность осуществлять перманентно возникающие и трансформирующиеся задачи.

Осуществление образовательного процесса в вузе на основе интегративного подхода обеспечивает:

- логическую последовательность изучения учебного материала;
- нивелирование повторения материала, обеспечение преемственности в развитии знаний и навыков, диффузия и взаимовлияние знаний и умений одних предметов в другие;
- классификацию понятийно-категориального аппарата.

Таким образом, интегративный подход в рамках профессиональной подготовки бакалавров – это конгломерат методологии (форм, методов, средств) дающих представление о процессе и результате создания изучаемой компетентности, сопровождающееся кульминацией системности знаний, теоретической и практической подготовкой обучающихся, психологическим гомеостазом. В контексте нашего исследования мы опираемся, прежде всего, на внутреннюю интеграцию, дающую возможность создать интегративные системы для интегративных курсов, учебных предметов, методологии обучения и воспитания студентов. Полностью поддерживая мнения ученых касательно интеграции в целом, аргументируем, что – интеграцию необходимо представлять как основополагающее средство максимализации профессиональной подготовки, отражаемой в мультифункциональности профессиональных задач будущего специалиста. Именно интегративный подход инициирует

педагога на расширение границ предметности, указание студентам ориентиров поиска решения проблемы, опираясь на знания, находящиеся за рамками отдельного предмета, а также рассматривает различные аспекты педагогического процесса как единого целого, обеспечивающего новый качественный результат, инновационное системное и целостное образование [7].

Интегративный подход способствует комплексной подготовке бакалавров, позволяя объединять аксеологический, личностно-деятельностный и компетентностный подходы в процессе обучения. Нам импонирует точка зрения В.Ф. Тенищевой, постулирующей, что интеграция дает возможность движению педагогической системы к ее большей монолитности и, как итог, повышает уровень образовательного процесса, выражающийся в создании необходимых компетенций бакалавров [10].

Таким образом, резюмируя все выше сказанное, мы полагаем, что для формирования компетенций у бакалавров предусмотренных ФГОС ВО, на наш взгляд, необходима реализация интегративного подхода, выявляющего внутреннее единство, целостность и целесообразность воздействия и взаимодействия между субъектами образовательного процесса для формирования знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Применение этого подхода аргументировано становлением конкурентоспособного специалиста в условиях цифровизации образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.
2. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования. – М.: Изд-во Совершенство, 1998. – 192 с.
3. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: дис... д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 2002. – 387 с.
4. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2008. – №5. – С. 17-26.
5. Косянова О.М. Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых специальностей: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Москва, 2008. – 46 с.
6. Лопаткин В.М. Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования: монография – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – 162 с.
7. Михалева О.В., Погорелая С.В. Использование интегративного подхода в процессе освоения межкультурной компетенции бакалавров // Перспективы науки. № 12 (99). 2017. С. 58-61.
8. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 365 с.
9. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность: уч. пособие. – М.: Магистр, 1997. – 308 с.
10. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2008.
11. Фоменко В.Т. Построение процесса обучения на интегрированной основе. Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы – Ростов-на-Дону, 1996. – 130 с.
12. Чапаев Н.К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт. – Екатеринбург; Челябинск, 2007. – 408 с.
13. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
14. Яковлев И.П. Основные направления процесса интеграции в высшей школе на этапе развитого социализма: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1999. – 31 с.

© Комарова Яна Бахрузовна (Ya.Ireland@mail.ru), Михалева Ольга Владимировна (denisovaolga@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

RESEARCH OF PROBLEMS OF FORMATION OF SPATIAL-GEOMETRIC THINKING IN ENGINEERING STUDENTS ON THE EXAMPLE OF TRAINING IN SPECIAL DISCIPLINES

A. Mandzhieva
T. Dzhalchinova
A. Mimišev
O. Bovaev
L. Bityukeeva

Summary: The article deals with the study and solution of the problem of forming spatial-geometric thinking on the example of teaching special disciplines.

Objective: to study methods and methods of developing three-dimensional and spatial-geometric thinking of students using informative technologies and experimental control of their effectiveness. *Subject of research:* engineering students in the ratio of hypothesis and guess research, this is an effective development of the formation of spatial-geometric thinking.

The methodological base of the research is formed by a system-multifunctional, activity-based approach to the formation and development of a student's personality.

The implementation of the research goals establishes the need to change the conditions and formations for high-quality training of engineering graduates.

To solve important technical problems in the training of highly qualified engineers, an urgent problem is the formation of spatial and geometric thinking among students of engineering specialties.

Along with professional education, it is necessary to implement and implement pedagogical methods for developing students' personal qualities such as broad-mindedness, highly developed intelligence, creative potential, and flexibility to changing conditions of activity. Innovative technological processes require a person with higher education not only to have knowledge in their professional field, but also to be able to independently analyze information, interpret optimal and effective algorithms, tools, technologies, etc., identify the results of activities and make responsible decisions.

Thus, students' spatial and geometric thinking in special subjects will be formed during experimental work.

Keywords: student, research, engineering disciplines, spatial-geometric thinking.

Манджиева Антонина Олеговна

Ассистент, ФБГОУ ВО «Калмыцкий Государственный
Университет им. Б.Б. Городовикова», г. Элиста
Okonova.a@mail.ru

Джалъчинова Тамара Борисовна

К.т.н., доцент, ФБГОУ ВО «Калмыцкий Государственный
Университет им. Б.Б. Городовикова», г. Элиста

Мимишев Арслан Альбертович

Ассистент, ФБГОУ ВО «Калмыцкий Государственный
Университет им. Б.Б. Городовикова», г. Элиста

Боваев Очир Дмитриевич

Старший преподаватель, ФБГОУ ВО «Калмыцкий
Государственный Университет им. Б.Б. Городовикова»,
г. Элиста

Битюкеева Лариса Харитоновна

Старший преподаватель, ФБГОУ ВО «Калмыцкий
Государственный Университет им. Б.Б. Городовикова»,
г. Элиста

Аннотация: В статье рассматривается исследование и решение проблемы формирования пространственно-геометрического мышления на примере обучения специальным дисциплинам.

Цель: Исследование методов и способов развития объемного и пространственно-геометрического мышления учащихся с применением информативных технологий также опытно-экспериментального контроля их эффективности.

Предмет исследования: студенты инженерных направлений в соотношении гипотезы и догадке исследования, это эффективное развитие формирования пространственно-геометрического мышления.

Методологическую базу исследования оформляют системно-многофункциональный, деятельностный подход к формированию и развитию личности студента.

Осуществление целей исследования устанавливает необходимость перемены условий и формирований к высококлассной подготовке выпускников инженерных специальностей.

Для решения важных технических задач при подготовке высококвалифицированных инженеров, актуальной проблемой является формирование у студентов инженерных специальностей пространственно-геометрического мышления.

Наравне с профессиональным образованием следует осуществление и реализация педагогических методов по развитию у студента таких личностных качеств, как широкий кругозор, высокоразвитый интеллект, творческий потенциал, а также пластичность к меняющимся условиям деятельности. Инновационные технологические процессы требуют от человека с высшим образованием не только знаний в своей профессиональной области, но и умений самостоятельно анализировать информацию, интерпретировать оптимальные и эффективные алгоритмы, средства, технологии и т.п., выявлять результаты деятельности и принимать ответственные решения.

Основой современных интеллектуальных систем является трехмерное моделирование и работа с пространственными фигурами. Для достижения профессиональных целей необходимо развить способность студента мыслить в пространственно-геометрических категориях и максимально использовать современные информационные системы.

Разработка современных и прогрессивных методов пространственно-геометрического мышления достигается внедрением многомерных методов моделирования в инженерных направлениях необходимых для развития интеграционных тенденций в образовательном процессе.

С целью улучшения качества образования в высшей школе прибавилось направление нацеленного преподавания, которое предполагает выявление и формирование исследовательских способностей, а также возможностей студентов, получить необходимые навыки.

Вопросами проблемы развития пространственно-геометрического мышления занимались Н.А. Бабулина, В.И. Курдюмова, А.И. Лагерь, Г. Монжа, Н.А. Рынина, Я.А. Севастьянова, Е.С. Федорова, Н.Ф. Четверухина, В.И. Якунина и др. [2.с.73].

Значимость пространственно-геометрического мышления сопряжена с передовыми современными способностями систем искусственного интеллекта и информационного сопровождения инженерных специальностей. Во многом трехмерное моделирование и работа с пространственными фигурами является базой современных интеллектуальных систем. Неумение студента мыслить в пространственно-геометрических категориях создает серьёзную проблему реализации потенциала студента и достижения им профессиональных целей. Возможности современных информационных систем становятся невостребованными, у студента нет необходимого понимания процесса и результата решения задачи, поддерживаемого пространственно-геометрическими представлениями.

Широкое внедрение многомерных методов моделирования в инженерных направлениях, делает необходимым развитие интеграционных тенденций в образовательном процессе, что предполагает разработку современных и прогрессивных методов пространственно-геометрического мышления.

Таким образом, пространственно-геометрическое мышление у студентов при обучении специальным дисциплинам будет сформировано в ходе опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: студент, исследование, инженерные дисциплины, пространственно-геометрическое мышление.

С целью решения данной проблемы необходимо обеспечить совокупность педагогических условий, включающей: многоуровневость содержания учебной деятельности — разнообразные виды познавательного навыка студента должны быть нацелены на разнообразные виды навыка студентов и на некоторые элементы в структуре познавательного навыка абсолютно всех обучающихся.

Опытно-экспериментальная база проводилась с участием студентов инженерно-технологического факультета, кафедры строительства Калмыцкого государственного университета им Б.Б. Городовикова в количестве 158 студентов состоящих из двух академических групп.

Эксперимент проводился на базе поочередного выполнения относительных научных исследований.

Исследование опытно-экспериментальной базы проводилось в три стадии: констатирующей, развивающей или формирующей и итоговой, с конечным разбором приобретенных результатов.

Цели и задачи констатирующего исследования, проводились в период с 1-2 семестра. Задача состоит из выявления начальной стадии сформированности пространственно-геометрических и исследовательских навыков у обучающихся и их устремленность на будущую работу по специальности.

Модель формирования и развития пространственно-геометрического мышления и профессиональных компетенций у обучающихся инженерных направлений при изучении специальных дисциплин разработана в результате единства компонентов таких как: целевой, структурный, диагностический, результативный, что имеет значимость теории и практики в целом.

Внедрение и реализация модели выполняется на базе опыта также основ концептуальности и конструктивизма.

Предлагается применить и использовать с целью увеличения шанса повысить качество обучения в результате сформированности пространственно-геометрического мышления и исследовательских компетенций при обучении специальным дисциплинам на основном этапе у обучающихся инженерных направлений, а также с целью внедрения практико-ориентированной методики при обучении не только профильных дисциплин, но и для помощи преподавателям высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова, Е.Б. Актуальность пространственно-геометрических дисциплин при подготовке инженеров/ Е.Б. Артемова//Материалы Международной НМК.– Астрахань: АГТУ.–2010.– С.15-192.
2. Байденко, В.И., Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие/ В.И. Байденко.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2006. –С.73.
3. Джальчинова Т.Б. Манджиева А.О., Мимишев А.А. Формирование профессиональных компетенций у студентов строительных направлений на примере изучения инженерных дисциплин // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», -2019. -№7. -с.43-45
4. Скорнякова А.Ю. О формировании исследовательской компетенции студентов педвуза при обучении математике в условиях образовательных стандартов // Проблема математического образования в контексте новых образовательных стандартов. Сборник научных статей XXXI Всероссийского семинара преподавателей математики университетов и педвузов. Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева 2012 –С. 101-102
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) от 12 марта 2015. N 201

© Манджиева Антонина Олеговна (Okonova.a@mail.ru), Джальчинова Тамара Борисовна, Мимишев Арслан Альбертович, Боваев Очир Дмитриевич, Битюкеева Лариса Харитоновна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Калмыцкий Государственный Университет им. Б.Б. Городовикова

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ РЕСУРСЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Нелюбин Роман Владимирович

Старший преподаватель, Уральский юридический
институт МВД России
ro.nelubin@yandex.ru

Базаров Павел Рустамович

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

DISTANCE LEARNING RESOURCES IN THE PROCESS OF LEARNING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

**R. Nelyubin
P. Bazarov**

Summary: The article is devoted to the study of modern distance learning resources as a means of increasing the efficiency of the learning process in higher education institutions in Russia. The author notes that one of the promising areas of development of modern education is the use of distance learning resources, in particular, based on modern information technologies. It was also determined that the key goal of introducing distance learning in higher educational institutions is to organize a high-quality educational process using the latest information and communication tools and open access to educational resources. It is this form of training that can quickly adapt to the requirements of the information society and prepare a future specialist in any industry. In combination with traditional forms, distance learning resources in higher education institutions can provide a wide range of educational services both for students in the acquisition of necessary skills and abilities for future professional activities, and for teachers in order to improve their qualifications. At the moment, the main research prospects are the process of developing a high-quality free educational space and training teachers - specialists in their specialty, as well as in the field of information technology. Provided that the above problems are solved, an effective process of using distance learning resources will be produced, which will comprehensively reveal the potential of the student, taking into account both his individual and universal needs.

Keywords: distance education, distance learning resources, institutions of higher education, augmented reality, virtual reality, software.

Аннотация: Статья посвящена исследованию современных дистанционных обучающих ресурсов в качестве средства повышения эффективности процесса обучения в учреждениях высшего образования России. Автором отмечено, что одним из перспективных направлений развития современного образования является использование ресурсов дистанционного обучения, в частности на основе современных информационных технологий. Также определено, что ключевой целью внедрения дистанционного обучения в высших учебных заведениях является организация качественного учебно-воспитательного процесса с использованием новейших информационно-коммуникационных средств и открытым доступом к образовательным ресурсам. Именно такая форма обучения может быстро адаптироваться к требованиям информационного общества и подготовить будущего специалиста в любой отрасли. В сочетании с традиционными формами, ресурсы дистанционного обучения в учреждениях высшего образования могут предоставить широкий спектр образовательных услуг как для обучающихся в рамках приобретения необходимых навыков и умений для будущей профессиональной деятельности, так и для преподавателей с целью повышения квалификации. На данный момент основными перспективами исследования является процесс разработки качественного свободного образовательного пространства и подготовки педагогических кадров - специалистов по своей специальности, а также в сфере информационных технологий. При условии решения вышеописанных проблем будет продуцирован эффективный процесс применения дистанционных обучающих ресурсов, который всесторонне раскроет потенциал обучающегося, учитывая как его индивидуальные, так и общечеловеческие потребности.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционные обучающие ресурсы, учреждения высшего образования, дополненная реальность, виртуальная реальность, программное обеспечение.

Процесс информатизации системы образования в России требует постоянной модернизации методического и дидактического основания в соответствии с современными информационными технологиями, что приводит к созданию инновационных методик обучения. Одной из новых форм учебного процесса является дистанционная форма, связанная с использованием информационно-коммуникационных технологий. Данная технология разрабатывается и постоянно обновляется с целью создания открытой и широкодоступной

системы образования, нацеленной подготовить конкурентоспособного квалифицированного специалиста любой сферы. Сейчас в России постепенно внедряется система дистанционного обучения в высшие учебные заведения, так как применения дистанционных обучающих ресурсов в развитых странах отражают значительные перспективы использования. **Целью** данной статьи является обзор современных дистанционных обучающих ресурсов и определение их роли в процессе преподавания в образовательных учреждениях высшего

образования.

Анализ последних исследований показал, что многие ученые обсуждают вопросы внедрения удаленной формы обучения в образовательный процесс. Рассматривая опыт отечественных и зарубежных специалистов можно констатировать, что в общем понимании дистанционные технологии обучения можно рассматривать как естественный этап эволюции традиционной системы образования к компьютерным обучающим системам, от книжной библиотеки к электронной, от обычной аудитории к виртуальной [2; 4; 9].

С целью исследования методик обучения дисциплинам и подготовки педагогического состава к использованию дистанционной формы, в разных регионах России были созданы специальные методические центры: Центр дополнительного профессионального образования «Экстерн» (г. Санкт-Петербург), Инновационный образовательный центр повышения квалификации и переподготовки «Мой университет» (Республика Карелия), Всерегиональный научно-образовательный центр «Современные образовательные технологии» (г. Липецк) и многие другие организации. Услуги получения высшего образования в дистанционной форме реализуют многие учреждения, среди которых можно выделить: Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва); Международная академия бизнеса и управления (г. Москва); Московский университет им. С. Ю. Витте (г. Москва); Международный банковский институт (г. Санкт-Петербург); Балтийский государственный технический университет им. Д.Ф. Устинова (г. Санкт-Петербург); Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа); Омская юридическая академия (г. Омск) и др.

С точки зрения ряда зарубежных исследователей на сегодняшний момент ресурсы дистанционного образования имеют ряд особенностей и преимуществ по сравнению с традиционными формами (очной и заочной), к которым следует отнести:

- непрерывность обучения - возможность учиться в любой момент по индивидуальному графику;
- доступность - открытость образовательных ресурсов для массового привлечения всех слоев населения к образовательному процессу;
- экономичность - предоставление качественного обучения с минимальными финансовыми затратами и затратами на энергоресурсы;
- индивидуализация и дифференциация обучения – создание и настройка дистанционных курсов с учетом возрастных и физиологических особенностей пользователя;
- инновационность – применение новых информационно-коммуникационных средств обучения для создания качественной образовательной сре-

ды с целью формирования и развития навыков не только в профессиональной отрасли, но и в рамках формирования компьютерной грамотности;

- мобильность - возможность параллельно учиться по другим направлениям, а также без отрыва от профессиональной деятельности[9].

Гибкость и широкий инструментарий дистанционного образования позволяет использовать его ресурсы при очной форме обучения (проверка домашнего задания, контроль уровня усвоения навыков и умений), в сочетании с заочной формой (консультации в режиме «онлайн», телеконференции), а также как отдельный тип организации обучения (веб-курс, тренинг). С использованием новейших средств все необходимые учебные ресурсы (учебники, пособия, дидактический материал, педагогические программные средства и т.п.) хранятся в едином хранилище с постоянным доступом к ним [2].

Однако использование дистанционного обучения, с точки зрения немецкого исследователя А. Безейденхаут, имеет и некоторые недостатки, среди которых можно выделить:

- возникновение перебоев в доступе к удаленным ресурсам, что может привести к потере или повреждению данных;
- некомпетентность педагогов в вопросе организации дистанционного образования с использованием новых информационно-коммуникационных технологий и дистанционных ресурсов обучения;
- сложность контроля самостоятельности выполнения заданий;
- сложность мотивации и контроля своевременности выполнения задач при отводе большей части учебного материала на самостоятельную проработку;
- сложность организации совместных видов деятельности с целью коммуникации и обмена опытом [7].

В целом, ресурсы дистанционного обучения удовлетворяют требования новой образовательной парадигмы информационного общества, предусмотренной современным Федеральным государственным образовательным стандартом, а именно: реализации массового образования для всех категорий населения независимо от места их проживания; поддержки открытого, личностно-ориентированного и непрерывного обучения человека в течение всей жизни; диверсификации и совершенствования профессиональной подготовки в учреждениях высшего образования через удовлетворение разнообразных потребностей студентов из разных социальных и демографических групп [5].

С целью выяснения современного состояния применения ресурсов дистанционного обучения в учреж-

дениях высшего образования нами был проведен опрос обучающихся четырех заведений различного профиля обучения: психологического, технологического, педагогического и юридического. В опросе приняли участие 102 респондента. Подавляющее большинство (84,4% 86 человек) опрошенных отметили, что в заведении высшего образования, в котором они учатся, используется информационный ресурс для поддержки дистанционного обучения. 68,7% респондентов (70 человек) указали на то, что в заведении частично реализуется дистанционное обучение; 13,8% (14 человек) - не знают, каким образом оно осуществляется и какие технологии используются; 17,7% (18 человек) - ответили, что в их высшем учебном заведении не используются ресурсы дистанционного обучения. На вопрос «На всех ли курсах преподаватели предлагают вам воспользоваться дистанционными ресурсами обучения?» были получены следующие ответы: на большинстве курсов - 44,1% (45 человек), на меньшинстве - 29,5% (30 человек), не знают - 13,8% (14 человек), на всех - 12,8% (13 человек). Среди ресурсов, которые чаще всего используются в ходе дистанционного обучения, респонденты отметили: текстовые (93,2% - 95 человек) и видео-лекции (48,1% - 49 человек), компьютерное тестирование (75,5% - 77 человек), интерактивные упражнения (30,4% - 31 человек), мобильные технологии (28,5% - 29 человек), виртуальные лаборатории (18,7% - 19 человек). Подавляющее большинство опрошенных не указали, что используются такие дистанционные обучающие ресурсы, как виртуальная, дополненная или гибридная реальности, адаптивное обучение, виртуальные миры, «перевернутый класс», искусственный интеллект, «Интернет вещей», аналитика больших данных. Указанные результаты актуализируют исследование целесообразности и эффективности дистанционных образовательных ресурсов, которые не применяются (мало применяются) в педагогическом процессе российских учреждений высшего образования.

Одним из направлений модернизации образования в России является учет прогрессивных идей и практических достижений стран Европы, Северной Америки и Азии, которые за последние годы достигли значительных успехов в реформировании собственных образовательных систем и внедрении инновационных технологий дистанционного обучения в высшей школе. В отчете NewMediaConsortium «NMC Horizon: высшее образование 2020» [11] акцентируется внимание на таких достижениях в сфере образовательных технологий для высшего образования: технологии адаптивного обучения, мобильное обучение, «Интернет вещей», системы управления обучением следующего поколения, искусственный интеллект, природные пользовательские интерфейсы.

Являясь частью тенденции по развитию персонализированного обучения и будучи тесно связанными с ана-

литикой учебного процесса, адаптивное обучение основывается на ресурсах дистанционного отслеживания прогресса обучающихся и использования данных внесения коррективов в процесс преподавания в режиме реального времени [1]. Потенциал этого ресурса для преподавания и обучения в учреждениях высшего образования растет, что подтверждается примером Великобритании в отчете британской организации JISC «Learning Analytics in Higher Education» [10]. В настоящее время адаптивные системы обучения также используются для поддержки группового сотрудничества в средах дистанционного обучения, где автоматически классифицируются пользователи с одинаковыми интересами и формируются персонализированные ссылки на источники информации на основе интересов пользователя и привычек веб-поиска.

С совершенствованием производительности смартфонов, умных часов и планшетных компьютеров ресурсы мобильного обучения позволяют обучающимся получать доступ к учебным материалам в любом месте, часто сразу с различных устройств. Удобство использования вызывает спрос на этот ресурс, имеет потенциал для новых моделей оказания услуг для улучшения доступа к образованию [6]. Использование мобильных телефонов тесно связано с внедрением виртуальной, дополненной и гибридной реальности в образовательных целях. Простота использования телефона для очков виртуальной реальности и наличие в магазинах мобильных приложений (GooglePlay и AppStore) достаточного количества программ, поддерживающих технологию виртуальной реальности, могут быть использованы в образовательных целях, что будет способствовать расширению возможностей дистанционного обучения. Исследование, проведенное в четырех различных учебных заведениях США [9], показали эффективность виртуальной реальности (VR) как образовательной среды обучения на примере преподавания последствий изменения климата. Выводы американских исследователей позволяют обосновывать возможность использования VR не только для экологического образования и стимулирования информационного поиска важных социальных вопросов, но и для других отраслей наук.

Целесообразность применения дополненной реальности (ДР) доказано, в частности, примером обучения студентов Института искусств Цзюцзян, где с целью повышения эффективности дистанционного сетевого обучения применялась визуальная коммуникация на основе технологии расширенной реальности. Сетевое преподавание было вспомогательной формой обучения, которая использовала сеть в качестве среды для проведения обучения и передачи информации. По результатам исследования эффективности применения ресурса дополненной реальности было выяснено, что в ходе органической интеграции информационных технологий и искусства визуальный эффект онлайн-интерфейса

обучения непосредственно повлиял на качество преподавания, а визуальная коммуникация, основанная на расширенной реальности, может обеспечить новую форму демонстрации в дидактике, обогатить содержание учебного процесса, повысить интерес субъектов образования и эффективность дистанционного сетевого обучения.

Многие американские учреждения высшего образования применяют дистанционный ресурс «Интернет вещей» с целью совершенствования процесса обучения после детального проектирования, ориентированного на пользователя. Как отмечают исследователи М.Г. Доминго и Дж.А. Мангас, это способствовало расширению учебной среды и вызывало ощущение включенности субъектов образовательной системы в процесс обучения, дополняя часто используемые инструменты, такие как компьютер и бумажные ресурсы [8].

Эксперты ассоциации информационных технологий в высшем образовании EDUCAUSE отмечают, что современные системы дистанционного обучения (LMS) не в полной мере отвечают потребностям высшего образования. Поэтому появилась концепция и примеры ее успешной реализации в рамках систем управления обучением следующего поколения. Понятие цифровой учебной среды следующего поколения было сформулировано как экосистема взаимосвязанных и гибких программ, поддерживающих обучение благодаря таким свойствам, как интероперабельность, персонализация, аналитика, консультирование и оценка обучения, сотрудничество, доступность и универсальный дизайн. Они представляют собой не отдельные приложения, а конгломераты ИТ-систем и приложений, отвечающих некоторым общим стандартам и отличаются единством, несмотря на определенное разнообразие [11].

Как отмечается в исследованиях Оленцова А.Е., показатели программно-технического обеспечения дистанционного обучения в отечественных учреждениях высшего образования свидетельствуют о наличии технической базы для внедрения дистанционных обучающих ресурсов [3]. Однако современные цифровые технологии требуют обновления программно-технического обеспечения и материальной базы соответствующих учреждений для внедрения таких технологий и ресурсов как виртуальная и дополненная реальность, системы искусственного интеллекта, природные пользовательские интерфейсы, «Интернет вещей», системы управления обучением следующего поколения, природные пользовательские интерфейсы и пр. Практически все высшие учебные заведения в России имеют подключение к сети Интернет, однако не обеспечены широкополосным качественным доступом к глобальной сети из-за того, что уровень проникновения данного доступа остается довольно низким. Этот показатель существенно ухудшает-

ся для удаленных от региональных центров и мегаполисов городов. Поэтому важным шагом в развитии системы внедрения и использования ресурсов дистанционного обучения в учреждениях высшего образования России является обеспечение их широкополосным доступом к Интернету.

В России принят ряд официальных документов, которые в полной мере обеспечивают внедрение дистанционной формы обучения в нашей стране, организацию качественной подготовки специалистов различных квалификационных направлений. Однако преподаватели отмечают такие препятствия для развития дистанционного обучения как отсутствие у них желания и материальной заинтересованности, недостаток компьютерных навыков, ненадлежащий уровень компьютерной грамотности, предвзятое отношение к инновационным технологиям [4]. При этом они пытаются модернизировать национальную систему образования в соответствии с современными стандартами и потребностями интеграции в мировое образовательное пространство и продолжают внедрять современные ресурсы дистанционного обучения. Поэтому перспективным направлением применения дистанционных обучающих ресурсов в учреждениях высшего образования России является тесное сотрудничество разработчиков программных продуктов для дистанционного обучения, методистов дистанционного образования и преподавателей для выработки стратегий применения новых информационных технологий в дистанционном обучении.

Высокая трудоемкость разработки ресурсов дистанционного обучения усложняет работу преподавателей и технических сотрудников. Создание качественного учебного контента, интерактивной мультимедийной системы взаимодействия, разноуровневых качественных тестов занимает много времени. Поэтому для эффективного использования дистанционных обучающих ресурсов целесообразно не только осуществлять подготовку специалистов по использованию дистанционных технологий в обучении, но и разрабатывать платформы с интуитивным не сложным программным интерфейсом для создания дистанционных курсов, способствовать распространению качественных программ для организации дистанционного обучения.

Выводы

Изучение состояния применения дистанционных обучающих ресурсов в учреждениях высшего образования России позволило констатировать, что с реформированием системы образования на государственном уровне постепенно происходит основательное осмысление их роли и отражаются практические результаты использования. Результаты опроса обучающихся в учреждениях высшего образования страны показали, что большин-

ство из них обеспечивают респондентам доступ к дистанционному обучению, однако мало используются новые достижения информационных технологий. На основе анализа технологических достижений, способствующих совершенствованию результатов применения дистанционных обучающих ресурсов, выделены следующие наиболее перспективные из них: технологии адаптивного обучения, мобильное обучение, виртуальная, дополненная и гибридная реальности, «Интернет вещей», системы управления обучением следующего поколения, искусственный интеллект и природные пользовательские интерфейсы.

В результате анализа зарубежных и отечественных научных работ выделены следующие перспективы развития ресурсов дистанционного обучения в России: обновление программно-технического обеспечения и материальной базы высших учебных заведений для

внедрения новых технологий; обеспечение высших учебных заведений широкополосным доступом к сети Интернет; организация сотрудничества разработчиков программных продуктов для дистанционного обучения, методистов дистанционного образования и преподавателей для выработки стратегий применения новых информационных ресурсов в дистанционном обучении; кадровое обеспечение дистанционного обучения, подготовка специалистов сферы дистанционного образования с учетом современных тенденций развития информационных и педагогических технологий; разработка и распространение платформ с интуитивным не сложным программным интерфейсом для создания дистанционных курсов; создание или адаптация информационных технологий и электронных учебно-методических разработок по поддержке новых ресурсов дистанционного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинина О.В., Оленцова Ю.А. Проблемы вуза в эру дистанционных образовательных технологий и их решение // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 57-59.
2. Магомаев Т.Р. Основные аспекты перехода вузов к дистанционному обучению в современных условиях функционирования // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2020. Т. 16. № 2 (20). С. 52-57.
3. Оленцов А.Е. Переход обучающихся на дистанционное обучение в период пандемии коронавируса // Научно-образовательный потенциал молодежи в решении актуальных проблем XXI века. 2020. № 16. С. 330-333.
4. Панибратцев А.В. Тенденции развития образования на современном этапе развития общества // Инновации в гражданской авиации. 2019. Т. 4. № 3. С. 16-23.
5. Хасанов М.М., Бобозода А.А. Дистанционное образование - преимущества и недостатки // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия: Естественные и экономические науки. 2018. № 2 (45). С. 187-192
6. Шарипов Ф.Ф., Курбонова У.Т. Концептуальная модель информационно - образовательной среды в высших учебных заведениях // Вестник Таджикского национального университета. 2019. № 5-1. С. 217-222.
7. Bezuidenhout A. Analysing the importance-competence gap of distance educators with the increased utilisation of online learning strategies in a developing world context // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2018. Vol. 193. P. 263 – 281.
8. Domingo M.G., and Mangas J.A. Forner Expanding the Learning Environment: Combining Physicality and Virtuality – The Internet of Things for eLearning // Advanced Learning Technologies (ICALT): IEEE 10th International Conference. 2010. P. 730-731.
9. Rumble G., Harry K. The Distance Teaching Universities. London:Routledge, 2018. 258 p.
10. Zhao Q. The application of augmented reality visual communication in network teaching // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2018. Vol. 13, Issue 7. P. 57-70.
11. Horizon Report 2020 «Teaching and Learning Edition» // EDUCAUSE. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/3/2020_horizon_report_pdf.pdf?la=en&hash=08A92C17998E8113BCB15DCA7BA1F467F303BA80(Дата обращения: 20.10.2020).

© Нелюбин Роман Владимирович (ro.nelubin@yandex.ru), Базаров Павел Рустамович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЫБОР УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ»

Степура Екатерина Анатольевна

Московский государственный строительный университет, г. Москва
StepuraEA@mgsu.ru

SELECTION OF EDUCATIONAL MATERIAL FOR IN-DEPTH STUDY OF THE DISCIPLINE "DESCRIPTIVE GEOMETRY"

E. Stepura

Summary: The author tried to formulate a number of methodically-based criteria for selecting educational material for the work of scientific circles on descriptive geometry. The purpose of this type of training is to provide a high level of professional competence in the study of the disciplines «Descriptive geometry», «Descriptive geometry and engineering graphics», «Engineering and computer graphics», etc., as well as to create a theoretical basis for studying related disciplines and conducting research in senior courses. Within the framework of the scientific circle, the development and testing of methods and techniques for working with gifted students is carried out, the principle of an individual approach to learning is implemented, effective ways of managing students' independent work are worked out. The author offers a classification of educational tasks based on the mental operations necessary to solve them, and also highlights those techniques of operating with spatial images that cause difficulties for most students and require additional work to master them. of developing students' spatial thinking skills.

We used the experience of leading a scientific circle of the descriptive geometry on part (for the purpose of preparing the University team for the regional and all-Russian rounds of the student Olympiad) and reviewing students reports circle members. Observations and individual interviews were conducted. The author suggests topics for group classes that correspond to the main stages of developing students' spatial thinking skills. Taking into account the regularities of the internal side of the learning process can significantly improve the effectiveness of teaching the discipline.

Keywords: independent work of students, educational material on descriptive geometry, professional competence, individual approach to training.

Аннотация: Автор попытался сформулировать ряд методически-обоснованных критериев подбора учебного материала для работы научных кружков по начертательной геометрии. Целью занятий такого рода является высокий уровень овладения профессиональными компетенциями при изучении дисциплин «Начертательная геометрия», «Начертательная геометрия и инженерная графика», «Инженерная и компьютерная графика» и др., а также создание теоретического базиса для изучения смежных дисциплин и проведения научных исследований на старших курсах. В рамках занятий научного кружка, осуществляются разработка и апробация методов и приемов работы с одаренными студентами, реализуется принцип индивидуального подхода в обучении, отрабатываются эффективные способы руководства самостоятельной работой студентов. Автор предлагает классификацию учебных задач, построенную с учетом мыслительных операций, необходимых для их решения, а также выделяет те приемы оперирования пространственными образами, которые вызывают трудности у большинства студентов и требуют дополнительной работы для овладения ими. Использован опыт руководства научным кружком по начертательной геометрии с целью подготовки команды вуза к региональному и Всероссийскому турам студенческой олимпиады, а также рецензирования исследовательских работ студентов. Проводились наблюдения и индивидуальные беседы. Автор предлагает тематику кружковых занятий, соответствующую основным этапам развития навыков пространственного мышления обучаемых. Учет закономерностей внутренней стороны процесса обучения позволяет значительно повысить эффективность преподавания дисциплины.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, учебный материал по начертательной геометрии, профессиональные компетенции, индивидуальный подход в обучении.

Так как базовые знания по дисциплине «Начертательная геометрия» (и дисциплинам, в которые она входит как раздел) студенты получают в ходе аудиторных занятий, то учебный материал для углубленного изучения данного предмета отличается, прежде всего, своей развивающей направленностью. Цель кружковых занятий с одаренными студентами – высокий уровень овладения профессиональными компетенциями, который предполагает самостоятельное решение нестандартных, творческих задач на базе высоко развитого пространственного мышления. Отметим, что иногда начертательную геометрию объявляют устаревшей дис-

циплиной, которую можно полностью заменить компьютерной графикой и моделированием. При рассмотрении психолого-педагогических основ преподавания предмета, вскрывается ошибочность такого рода суждений. В начертательной геометрии (как учебной дисциплине), трудами нескольких поколений ученых – педагогов, сложилась хорошо работающая методика поэтапного формирования навыков пространственного мышления, крайне необходимых будущему инженеру в его профессиональной деятельности: начиная с чтения чертежей и заканчивая расчетами и проектированием уникальных конструкций. К сожалению, в настоящее время имен-

но эта сторона мышления у выпускников школ развита крайне слабо, что требует от педагога-практика напряженной дополнительной работы.

В рамках цифровизации процесса обучения, мы все шире применяем в преподавании современные технологии, но при этом отсутствие понимания психологических основ процесса обучения, создает соблазн заменить теоретическое (развивающее) содержание учебного предмета - внешней инструментальной формой, с помощью которой оно преподносится. Заменить процесс формирования умений и навыков работы с чертежом - заучиванием стандартных алгоритмов и ГОСТОВ, а понимание – зубрежкой типовых задач и программ.

Подбирая учебный материал для занятий научно-го кружка, автор классифицировал учебные задачи и упражнения в соответствии с определенным типом оперирования пространственным образом геометрического объекта, который наблюдается во внутренней мыслительной деятельности при поиске решения. Необходимо отметить, что любая задача, решаемая на основе проекционных изображений (чертежа), вначале мысленно переводится субъектом в пространственный образ. Затем происходит оперирование этим образом с целью нахождения идеи решения задачи (в пространстве) и создается представление о плане решения - только после этого решение может быть реализовано на чертеже с помощью того или другого инструмента и способа изображения.

Классификация учебных задач по типу оперирования пространственным образом геометрического объекта.

1. Изменение структуры пространственного образа. Задачи на построение сечений и линий пересечения геометрических тел.
2. Изменение положения пространственного образа объекта по отношению к системе отсчета или другим объектам. Метрические и позиционные задачи, решаемые с применением способов преобразования проекций.
3. Изменение положения пространственного образа с изменением его структуры. Задачи по конструированию геометрических объектов с заданными параметрами и свойствами.

Наибольшие трудности у обучающихся вызывает выполнение упражнений, указанных в пункте 3. Но именно решение такого рода задач является показателем достаточно высокого уровня развития пространственного воображения, позволяющего будущему специалисту вполне самостоятельно и творчески заниматься моделированием и расчетами поверхностей, полноценно ис-

пользуя для этого возможности искусственного интеллекта.

С учетом поставленной нами цели: соотнесения этапов учебного процесса и выбора учебного материала (на каждом этапе) с основными периодами формирования необходимых приемов умственной деятельности студентов, была составлена тематика занятий кружка.

Необходимо отметить, что учебный материал, используемый в ходе работы кружка, был использован студентами при выполнении небольших собственных исследований. Результаты этих исследований представлялись в виде докладов на ежегодной студенческой конференции «Дни студенческой науки» в НИУ МГСУ, а также применялись студентами при самостоятельной подготовке к олимпиадам по начертательной геометрии [3]. Ниже приводятся ссылки на эти доклады.

График работы кружка был разбит на этапы; длительность каждого этапа варьировалась в зависимости от уровня базовых знаний участников кружка и имеющихся ресурсов времени. Предусматривались семинары, задания для самостоятельной работы студентов; проводилось обсуждение решений, предложенных участниками кружка.

1 этап. Изучение способов задания и свойств поверхностей. Рассматривались правильные многогранники; поверхности с плоскостью параллелизма; эллиптические (наклонные) конус и цилиндр; однополостный гиперболоид вращения, открытый и закрытый тор. Решались задачи построения сечений этих поверхностей плоскостями общего и частного положений, а также проведения касательных плоскостей к кривым поверхностям [2]. Студенты подводились к выводу: исследование ряда последовательных сечений поверхности позволяет лучше представить форму, а также изучить ее геометрические свойства [1].

При решении задач построения линий взаимопересечения поверхностей, расширялись знания о методах решения (метод «пучка качающихся плоскостей», метод сфер в разных вариантах, теорема «о двойном соприкосновении» при построении круговых сечений и др.) [5]. Особое внимание уделялось тому, чтобы мысленные представления, создававшиеся в ходе решения задач, отличались динамизмом: «качающиеся плоскости», «пульсирующие» сферы и т.д.

На данном этапе велась целенаправленная работа по расширению и совершенствованию представлений о пространственной структуре различных поверхностей на основе изучения их проекционных изображений. Отрабатывалась также способность представлять последовательные изменения формы объекта. Шло форми-

рование рациональных приемов перехода от плоских проекционных изображений поверхностей к их пространственным образам, переход к «свернутым» формам и автоматизмам этого процесса. Накопленный опыт исследования геометрии поверхностей, стал фундаментом для более эффективных мысленных действий в процессе чтения чертежа и построения изображений [7].

2 этап. Применение способов преобразования проекций при решении практических задач с поверхностями.

На втором этапе было сформировано целостное представление о теоретических основах способов преобразования проекций, в частности - о закономерностях и признаках отображения на чертеже изменения положения системы отсчета (плоскостей проекций) относительно неподвижного объекта; а также перемены положения геометрического объекта относительно неподвижной системы плоскостей проекций. Рассматривались различные варианты способа вращения, способ замены плоскостей проекций, способ косоугольного проецирования. Была очерчена область применения этих способов к решению определенного круга метрических и позиционных задач.

На базе уже достаточно хорошо сформированных приемов работы с изображениями и пространственными образами поверхностей, отработывались способы геометрически обоснованного изменения проекционных изображений пространственного объекта, отображающих его мысленное перемещение в пространстве. Подготовительными операциями были: представить тело с разных ракурсов, выбрать наиболее удачный ракурс и геометрически правильно описать его, выявить закономерности, соответствующие изменению положения объекта, доказать эффективность выбранного способа решения. Широко использовались наброски, эскизы, рисунки. Развитие приемов мышления велось в направлении все большего динамизма и свободы в создании пространственных образов и оперирования ими при решении различных задач.

3 этап. Моделирование геометрических объектов с заданными характеристиками.

Задачи такого рода предлагаются на этапах Всероссийской олимпиады по начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике. Студенты, успешно выступавшие и побеждавшие на Олимпиаде, показали высокий уровень владения приемами работы с пространственными образами. Можно говорить о синергии первых двух типов оперирования пространственным образом, свидетельствующей о переходе на качественно новый, несущий отпечаток индивидуальности, этап развития пространственного мышления. Необходимо заметить, что память, словесно-логическое и простран-

ственное мышление тесно связаны, развитие одной из сторон мышления всегда способствует совершенствованию других, что постоянно наблюдается при решении геометрических задач.

На этом этапе использовались задачи на построение геометрических мест, к сожалению, почти исчезнувшие из современной учебной литературы. На актуальность такого рода упражнений обращали внимание известные специалисты: А.И. Добряков [5, с.211], В.О. Гордон [4, с.375], А.К. Рудаев [8, с.716], выделяя эти задачи в особый раздел.

При построении различных геометрических мест, необходимо мысленно создать поверхность с заданными параметрами, при этом студент должен вначале самостоятельно сформулировать свойства такого объекта, исходя из условия задачи. Далее строятся сечения полученной поверхности или решается задача пересечения двух поверхностей. Часто в ходе решения используются различные способы преобразования проекций [6]. Способность самостоятельно находить решение такого рода задач и геометрически грамотно отображать его на проекционном чертеже свидетельствует о достигнутом высоком уровне развития компетенций.

Выводы

Качество учебного материала, используемого в работе научного кружка, не может сводиться лишь к расширению объема информации по темам программы. Автор попытался, с помощью целенаправленного выбора учебных задач (по критерию: тип мыслительных операций в процессе работы над решением), реализовать принцип развивающего обучения; на этой основе сформировать у студентов качества, необходимые для дальнейшей самостоятельной творческой работы, как в области начертательной геометрии, так и смежных дисциплин на старших курсах. Предложенная тематика и виды учебных задач направлены на формирование определенных приемов пространственного мышления, являющихся базой для высокого уровня развития профессиональных компетенций будущего инженера. Подтверждением правильности такого подхода служат хорошие результаты выступлений команды МГСУ на региональных (призовые места ежегодно) и Всероссийском турах студенческой олимпиады по начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике, (студенты МГСУ Зонтов Р.А., Мокин Н.А. – победители Олимпиады). Стабильно отмечается высокая успеваемость и активная исследовательская работа выпускников научного кружка «Начертательная геометрия» на старших курсах. Также, предложенный вариант построения программы занятий может быть использован при разработке методик и приемов внедрения цифровых технологий в учебный процесс по графическим дисциплинам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арташина А.Э. Бегущая спираль: геометрия и конструкция. Дни студенческой науки./ Сборник докладов научно-технической конференции по итогам НИРС института строительства и архитектуры. – Москва. МГСУ. 2017, с.129-132.
2. Брызгалин В.В. Построение касательной плоскости к трем сферам./ Сборник докладов научно-технической конференции по итогам НИРС института строительства и архитектуры. – Москва. МГСУ. 2014, с.119-121.
3. Вышнепольский В.И. Московские городские олимпиады по инженерной графике./Геометрия и графика. Сборник научных трудов. - Москва. МИТХТ им. М.В. Ломоносова. 2011, с.171-180.
4. Гордон В.О., Семенцов-Огиевский М.А. Курс начертательной геометрии. Гос. изд-во технико-теоретической лит-ры. Москва.1956, 404 с.
5. Добряков А.И. Курс начертательной геометрии. Гос. изд-во литературы по строительству и архитектуре, - Москва. 1952, 487 с.
6. Мокин Н.А. Задачи на применение геометрических мест./ Промышленное и гражданское строительство в современных условиях. Материалы международной научно - технической конференции студентов.- Москва. МГСУ, 2011, с. 470-472.
7. Мокин Н.А., Попов А.Г. Несобственные элементы при центральном проектировании./ Сборник докладов научно-технической конференции по итогам НИРС института строительства и архитектуры.– Москва. МГСУ. 2013, с. 191-193.
8. Рудаев А.К. Сборник задач по начертательной геометрии. ОГИЗ ГОСТЕХИЗДАТ. – Москва, 1948, 344 с.

© Степура Екатерина Анатольевна (StepuraEA@mgsu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный строительный университет

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Чжан Шу

аспирант, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, Челябинск
zhangshu2019@yandex.ru

METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE FORMATION OF INFORMATION LITERACY IN PRESCHOOL CHILDREN

Zhang Shu

Summary: The 21st century is an information society, and everyone, without exception, is involved in the information wave. Information technology is playing an increasingly important role. They change people's lives and methods of production, and they also cause a number of changes in people's mental performance, such as thinking, emotions, moral concepts and psychological needs. These changes encourage thinking about the formation of information literacy in preschoolers in modern society. As a philosophical issue in scientific research, the methodological approach plays a fundamental role. We believe that in the process of forming information literacy in preschool children, three methodological approaches should be adopted: a person-centered approach, an anthropological approach and a participatory approach.

Keywords: information literacy, preschool children, methodological approach, personality-oriented approach, anthropological approach and participatory approach.

Аннотация: XXI век – это информационное общество, и все без исключения вовлечены в информационную волну. Информационные технологии играют все более важную роль. Они меняют жизнь людей и методы производства, а также вызывают ряд изменений в умственной деятельности людей, таких как мышление, эмоции, моральные концепции и психологические потребности. Эти изменения побуждают задуматься о формировании информационной грамотности дошкольников в современном обществе. Как философский вопрос научной исследовании методологический подход играет фундаментальную роль. Мы считаем, что в процессе формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста следует принять три методологического подхода: личностно-ориентированный подход, антропологический подход и партисипативный подход.

Ключевые слова: информационная грамотность, дети дошкольного возраста, методологический подход, личностно-ориентированный подход, антропологический подход и партисипативный подход.

Введение

Во второй половине 20 века человечество начало переход от индустриального общества к информационному. Информационное общество относится к «новому типу общества, основанному на компьютерных сетевых технологиях, информационных ресурсах в качестве основных ресурсов развития, индустрии информационных услуг в качестве базовых социальных отраслей, а цифровизация и создание сетей в качестве основных методов социального взаимодействия». В этом случае информационные технологии играют все более важную роль. Они изменяют жизнь людей и методы производства, а также вызывают ряд изменений в умственной деятельности людей, таких как мышление, эмоции, моральные концепции и психологические потребности. Эти изменения побуждают задуматься о формировании информационной грамотности дошкольников в современном обществе. Как философский вопрос научной исследовании методологический подход играет фундаментальную роль.

Смысл и значение методологического подхода

Конкретно-научная методология каждой науки и обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические относительно самостоятельные подходы[1].

Теоретико-методологическое основание формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности определяет комплекс стратегических направлений исследования и совокупность соответствующих методологических подходов. Как А.М. Новиков и Д.А. Новиков пишут, что методологический подход к организации научной деятельности может рассматриваться как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, например: функциональный подход, системный подход, синергетический подход и т.п.[2]. Например, в «знаниевом» подходе роль педагога - лидер, его функции в основном - преподаватель-лектор и преподаватель семинарских, а в компетентностном подходе роль педагога – организатор и систематизатор процесса обучения; его функции - тьютор коуч (креативный настав-

ник, фасилитатор (помощник) при рейтинговой системе оценивания[3].

В науке представлено многообразие подходов, которые при взаимосвязи с другими могут решать проблемы построения и внедрения концепции формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности. Поскольку каждый методологический подход в образовании обладает своим набором действенных принципов, то необходимо комплексно использовать совокупности методологических подходов.

В современной философии понятие методологического подхода рассматривается по-разному различными учеными. Н. Стефанов определяет методологический подход как «совокупность (систему) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности»[4]. Исследовательский подход определяется как исходный принцип, исходная позиция исследователя[5]. И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин рассматривают методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта)» [6]. В исследовании формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности мы соглашаемся с Е.Ю. Никитиной, Л.В. Трубайчук и др. о том, что подход – это основа исследовательского процесса, особая форма познавательной и практической деятельности, рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения, стратегия исследования изучаемого процесса, базовая ценностная ориентация, определяющая позицию педагога[1][7].

Методологический подход в формировании информационной грамотности детей дошкольного возраста

Таким образом, мы пришли к выводу, что формирование информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности должно основываться на использовании личностно ориентированного подхода как исходном принципе, и основном положении [8]; антропологического подхода как философской основы для согласования информационных технологий с характеристиками дошкольников; партиципативного подхода как совокупности приемов, способов, на поиске результативных организационно-педагогических условий, которые позволят, раскрывая ведущую роль учителей, максимизировать инициативу и субъективность учащихся, тем самым поднимать информационную грамотность учащихся на качественно новый уровень[8].

Личностно-ориентированный подход

Личностно-ориентированный подход в педагогике относится к гуманистическому направлению. Гуманистическая психология, предложенная К. Роджерс, является основным направлением в современной психологии. Она признаёт главным предметом личность человека как уникальную целостную систему, которая способна к самоактуализации. 21 век – информационное общество, и также, 2020-е годы для каждого человека – это совершенно новый этап, отличный от любой предыдущей эпохи, его динамическими проблемами и неопределенностями. Эти характеристики современного общества требуют от нас внимания к развитию конкурентности личности, пластичности, гибкости, способности быстро адаптироваться и адекватно реагировать на малейшие изменения во всех сферах жизнедеятельности[9], особенно в использовании IT- технологий. Это одна из важных задач, стоящих перед дошкольным образованием. На основании данного высказывания можно сделать вывод о необходимости реализации личностно ориентированного подхода в процессе формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности.

Из отечественных ученых которые исследовали именно этому направлению необходимо назвать Е.В. Бондаревской, М.М. Рубинштейна, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Ф. Лазурского, Ю.И. Турчанинового, Э.Н. Гусинского, В.В. Серикова, О.С. Газман, И.С. Якиманского из зарубежных — М. Монтессори, М. Макмиллана, О. Декроли, К. Роджерс и других[1,12].

Личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности[10]. В педагогике личность является целью, субъектом, результатом и главным критерием эффективности педагогического процесса[11].

Личностно-ориентированный подход подтверждает энтузиазм, инициативу и творческий потенциал человека в обучении. Он предполагает организацию деятельности, в которой ребенок выступает как лицо активное и инициативное, индивидуальное и своеобразное; все конкретные дела являются замыслом детей, их волей; развитие личности в образовательном процессе идёт через постоянное обогащение, преобразование, рост и качественное изменение субъектного опыта и связанных с ним личностных смыслов[1].

Древний мыслитель и философ Китая Конфуций 2500

лет назад выдвинул принцип «вести учение сообразно индивидуальным способностям», который заключается в применении различных образовательных методов и содержания в зависимости от способностей, личности, интересов и других конкретных условий учащихся.

Актуальность использования личностно ориентированного подхода в формировании информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности определяются характеристиками современного общества и особенностей возрастных, индивидуальных психологических и физиологических детей дошкольного возраста. 1) Разделение труда в современном обществе становится все более и более тонким, а конкуренция в науке и технике усиливается: независимо от того, в какой стране мы должны развивать инновационные таланты с независимыми личностями и полными личностями. 2) «Федеральный государственный стандарт дошкольного образования» отметит, что «должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности», и также рассматривает развития личности детей дошкольного возраста в качестве одного из основных принципов реализации программы. Во всем тексте документа «личность» упоминается восемь раз. 3) Нынешним детям дошкольного возраста свойственны независимость и раскрепощенность, прагматичность мыслей и действий, а это, в свою очередь, обуславливает использование педагогами новых форм и стилей общения в процессе взаимодействия педагог - учащийся, построение личностно-ориентированных методов обучения и воспитания.

Итак, личностно-ориентированный подход играет важную роль в этом исследовании формировании информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности. «Информационная грамотность - базовое право человека в цифровом мире» [13]. Дошкольник - это постоянно развивающаяся личность, и в процессе индивидуального развития открываются неограниченные возможности.

Антропологический подход

Антропологический подход возник в конце 60-ых – начале 70-ых годов 20-го столетия[19]. Его впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский. В его понимании он означал системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса[23].

Чтобы понять, что есть «антропологический подход», посмотрим термин «антропология». Антропология (от др.-греч. ἄνθρωπος — человек и λόγος-наука) - это совокупность научных дисциплин, занимающихся изучением человека, его происхождения, развития, существования в природной (естественной) и культурной (искусствен-

ной) средах[20][21]. Возникновение термина «антропология» восходит к античной философии. Древнегреческий философ Аристотель первым употребил его для обозначения области знания, изучающей преимущественно духовную сторону человеческой природы[22]. Антропология проявляет внимание о технологиях с самого начала. В 1978 году немецкий философ Ганс Закс выдвинул концепцию «антропология технологии»[24].

Так же, многие ученые посвящают себя совмещению «антропологии» и «педагогике». Н.И. Пирогов впервые употребил термин «педагогическая антропология» в своей знаменитой статье «Вопросы жизни», а К.Д. Ушинский уточнил, наполнил конкретным содержанием в специальном многотомном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». В.И. Максаква в учебном пособии раскрыто содержание курса «Педагогическая антропология», интегрирующего представления о ребенке, содержащиеся в различных науках, искусстве, обыденном педагогическом сознании[21]. Под педагогической антропологии учащийся считается личностью с индивидуальными качествами, являющуюся целостной структурой и развитой системой.

С точки зрения антропологии технологии, в том числе информационные технологии, являются частью человеческой культуры. В процессе формирования информационной грамотности детей дошкольного образования информационные технологии не изолированы, а должны быть связаны с возрастными характеристиками детей дошкольного образования, особенностями развития, культурными особенностями и их окружающей среды.

Антропология – это наука о человеке, придает большое значение биологии и культуре человека. Как и всё другое живое, человек - это живая личность, которая может воспринимать, отражать и независимо реагировать на все стимулы. Без сомнения дети дошкольного возраста - существо динамичное развивающееся их органы системы мозга и мышления постоянно меняются.

Информационные технологии в современном обществе проникли во все аспекты жизни людей. С одной стороны, это принёс большое удобство в нашу учебу и жизнь, с другой стороны, также практически снизило физическую активность людей. Для детей дошкольного возраста, как цифровые аборигены, это особенно актуально. Дети дошкольного возраста сосредотачиваются на цифровое оборудование, их физическая активность, восприятие органов тела и коммуникативная деятельность активность значительно снижены. Они сидят неподвижно, как машины. Это явление пагубно сказывается на развитии детей и противоречит характеристикам динамичное детей. Чтобы разрешить это противоречие

в формировании информационной грамотности детей дошкольного возраста, необходимо использование антропологического подхода, который позволяет рассматривать человека как существо, воплощающееся в гармонии социального и биологического бытия.

Итак, антропологический подход играет важную роль в исследовании формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности, а именно:

1. Антропологический подход наделяет детей дошкольного возраста миссией быть высшей мерой вещей, технологий, отношений в формировании информационной грамотности в исследовательской деятельности
2. В процессе формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности детей дошкольного образования следует рассматривать как личностям с биологическими и культурными особенностями, уделять внимание и развивать их зрение, слух, осязание, моторику и коммуникативные навыки.
3. Антропологический аспект позволяет детям дошкольного возраста научиться наблюдать, разрабатывать и оценивать информационные технологии, так что дети дошкольного возраста могут стать активными и фактическими участниками, а не «вассалами» цифровых устройств.

Партисипативный подход

Партисипативный подход рассматривается нами как процесс и результат партисипативного обучения. Понятие «партисипативность» оформилось в кадровом менеджменте первоначально как одна из теорий мотивирования персонала. В дальнейшем данная теория развилась в концепцию партисипативного управления[14].

Значительный вклад в разработку основ подхода внесены отечественные ученые как Е.Ю. Никитиной, Е.А. Казаева, О.Ю. Афанасьевой, И.В. Касьяновой, И.А. Кравченко, М.В. Смирновой, И.А. Баткчева, И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, Е.А. Митродинова, В.М. Свистунов и др., зарубежные как Дункан Дж. У., Деминг, Уильям Эдвардс, Б. Карлофф и др.[18].

Партисипативный подход был впервые разработан Е.Ю. Никитиной в теории и методике профессионального образования применительно к подготовке будущего учителя в области управления дифференциацией образования[15].

Исследователи давно обнаружили, что «люди предпочитают делать те вещи, относительно которых их собственные решения играли существенную роль. Они производят больше, достигают цели более эффективно

и испытывают большее удовлетворение от работы или групповых решений, чем когда они подчиняются приказу свыше»[16].

Как руководители образовательной деятельности, педагоги должны осознать, что «И если хоть кто-нибудь оспаривает ходячее мнение, возблагодарим его за это, выслушаем и порадуемся, что он делает для нас то, что иначе пришлось бы с огромным трудом делать самим»[17].

Процесс формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста носит длительную, исследовательскую и комплексную специфику, что определяет необходимость использования партисипативный подход в формировании информационной грамотности дошкольного образования в исследовательской деятельности.

Мы применяем партисипативный подход для формирования информационной грамотности дошкольного возраста, что имеет следующее значение:

1. Стимулировать интерес детей дошкольного возраста к информационным технологиям. В партисипативном обучении педагоги и дошкольники становятся равными собеседниками, и дети дошкольного возраста могут задавать любые интересующие их вопросы в области информационных технологий;
2. Повысить способность дошкольников использовать информационные технологии. В партисипативном обучении благодаря личному управлению цифровым оборудованием, поиску информации и проверке гипотез способность детей дошкольного возраста к опросу значительно улучшится;
3. Помочь воспитать у детей дошкольного возраста способность к сотрудничеству. Партисипативный подход требуют специальные организационные формы и структуры. В процессе формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в деятельности создаются несколько групп для сбора информации и поиска ответов на вопросы. Это значительно улучшит способность дошкольников к сотрудничеству.

Реализация партисипативного подхода требует определенных принципов для обеспечения, отсутствие этих принципов эффективность партисипативного обучении пропадает. Партисипативное обучение требуется для: 1) добровольного характера участия сотрудников в малых группах; 2) постоянной помощи и поддержки руководителем учебной деятельности, необходимой для обсуждения информации; 3) принятия любых идей и предложений с терпением; 4) оценки, обратной связи по любым идеям и предложениям обучающихся; 5) Любые достижения обучающихся должны быть записаны, и об-

учающийся должен знать, какие из их достижений ценны[14].

Осуществляя партисипативный подход в процессе формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности, педагог должен исходить из того, что:

1. каждый дошкольник – уникальная личность, поэтому стандартные теоретико-методологические стратегии к его подготовке не всегда применимы; они должны быть сформулированы применительно к конкретному человеку и данной ситуации;
2. взаимодополнительность способностей использования информации детей дошкольного возраста в учебной группе и общность основных ценностных установок обеспечивают полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей при достижении общих целей в процессе формирования информационной

грамотности в исследовательской деятельности;

3. необходимо наличие сознательной информационной коммуникации, выдающиеся цели должны формулироваться таким образом, чтобы энергия группы детей дошкольного возраста могла быть конструктивно направлена на их достижение; 4) активное участие всех детей дошкольного возраста в анализе проблем и перспектив в процессе формирования информационной грамотности, планировании совместных действий, оценке полученных достижений.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, подчеркиваем ключевые позиции личностно-ориентированного, антропологического и партисипативного подходов, опора на которые позволила нам осуществить эффективный процесс формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Трубайчук, Л.В. Методология и методика психолого-педагогических исследований; ИИУМ «Образование»: Челябинск, Россия, 2008. pp15-20.
2. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. Методология научного исследования. Либроком: Москва, Россия, 2014. pp. 109–119.
3. Кудаков, О.Р. Структурные уровни методологического подхода в образовании. *Вестник Казанского государственного энергетического университета*. 2010. 3 (6). 127–130.
4. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15624394>
5. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность. Прогресс: Москва, Россия, 1976. p 27.
6. Анисимов, В.В., Грохольская О.Г., Никандров, Н.Д. Общие основы педагогики: Учеб. для вузов. Просвещение: Москва, Россия, 2006. pp301-302.
7. Блауберг, И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. Наука: Москва, Россия, 1973. pp74-75.
8. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов [Текст]: перспективные подходы. МАНПО: Москва, Россия, 2006. pp.101-103.
9. Ипполитова, Н.В. Сущность и функции методологического подхода в педагогическом исследовании. *Ж. Преподаватель XXI век*. 2011.3.57-60. <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-funktsii-metodologicheskogo-podhoda-v-pedagogicheskom-issledovanii>
10. Воскресенко, О.А. Личностно-ориентированный подход к развитию адаптивных способностей будущих педагогов в высшей школе. *Ж. Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского*. 2011.24.593-597. <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyy-podhod-k-razvitiyu-adaptatsionnyh-sposobnostey-buduschih-pedagogov-v-vysshey-shkole>
11. Степанова, Е.Н. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование. ТЦ Сфера: Москва, Россия, 2004. pp.99-101.
12. Никитина, Е.Ю. Коммуникативная подготовка младших школьников в языковом образовании. *Ж. Вестник челябинского государственного педагогического университета*. 2013.1.79-90. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19624227>
13. Ахвердиев, К.Н. Основные методологические подходы в педагогике. *Ж. Молодой ученый*. 2010. 6. 308–310. <https://moluch.ru/archive/17/1674/>
14. Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности, Available online: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214708.pdf> (accessed on 1 August 2020).
15. Казаева, Е.А. Роль партисипативности системе высшего образования. *Ж. Педагогическое образование в России*. 2014.1.25-30. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21129091>
16. Орлов, А.Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности. *Ж. Вопросы психологии*. 1993. 6. 68 – 73. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22735556>
17. Дункан, Дж.У. Основопологающие идеи в менеджменте. Уроки основоположников менеджмента и управленческой практики: пер. с англ. Дело: Москва, Россия, 1996. pp.109-110.
18. Джон Стюарт Милль: «о Свободе». Available online: <https://old.inliberty.ru/library/491-o-svobode> (accessed on 1 August 2020).
19. Шкитина, Н.С., Касаткина, Н.С. Педагогические модели партисипативной подготовки студентов педагогических вузов. *Ж. Вестник Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2019.2 194-209 <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40090441>
20. Максакова, В.И. Педагогическая антропологи, 2th ed.; Издательский центр «Академия»: Москва, Россия, 2004. pp.102-104.
21. Константинова, Ф.В. Философская энциклопедия, 2th ed.; Советская энциклопедия: Москва, Россия, 1960. pp201-202.

22. Воронцова Л.П., Белик А.А. Культурология. XX век. Энциклопедия; Университетская книга: Санкт-Петербург, Россия, 1998. pp 223-224.
23. Антропология - статья из Большой советской энциклопедии. Рогинский Я.Я.. Available online: <http://bse.sci-lib.com/article063892.html> (accessed on 1 August 2020).
24. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Издательский центр «Академия»: Москва, Россия, 2002. pp 234-236.
25. Hans Sachsse . Anthropology of technology. A contribution to the position of man in the world. Vieweg : Braunschweig ,German , 1978.pp 304-305.

© Чжан Шу (zhangshu2019@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ ТУРЕЦКИХ НОВОСТНЫХ СМИ (2017–2020 ГГ.)

Алексеева Ольга Андреевна

Аспирант, МГУ им. М.В. Ломоносова

worksign@yandex.ru

LINGUISTIC FEATURES OF TURKISH NEWS HEADLINES (2017–2020)

O. Alekseeva

Summary: The article examines the linguistic features of Turkish news headlines on social and political topics published on the websites of news agencies and leading Turkish online media in 2017–2020. The research attempts to structurally classify headlines, analyzes their grammatical, lexical and punctuation peculiarities. The aspects considered in the article are accompanied by statistical analysis and examples with translation.

Keywords: Turkish language, news headlines, linguistic features, media language, grammatical features, lexical features, punctuation features.

Аннотация: В настоящей статье рассматриваются лингвистические особенности турецких новостных заголовков общественно-политической тематики, опубликованных на сайтах информационных агентств и ведущих онлайн-изданий Турции в 2017–2020 гг. В работе предпринимается попытка структурной классификации заголовков, анализируются их грамматические, лексические и пунктуационные особенности. Исследование сопровождается статистическим анализом и примерами с переводом.

Ключевые слова: турецкий язык, новостные заголовки, лингвистические особенности, язык СМИ, грамматические особенности, лексические особенности, пунктуационные особенности.

Заголовок в материалах СМИ выполняет три основные функции: номинативную, информативную и рекламную, поэтому он должен быть понятным, привлекающим внимание и запоминающимся, в то же время важной особенностью заголовка является его лаконичность. Все эти факторы оказывают непосредственное влияние на языковые средства, используемые при написании заголовков.

Целью настоящей статьи является анализ основных лингвистических особенностей новостных заголовков турецких СМИ периода 2017–2020 гг.

В отечественной литературе нами не было обнаружено специальных работ, посвященных лингвистическим особенностям заголовков в турецкой прессе. Наиболее близкими к заявленной теме является ряд исследований О. Козан, в настоящее время работающей в Университете Гази (г. Анкара, Турция). Так, ей принадлежит монография на турецком языке «Язык заголовков российских и турецких газет: лингвострановедческий подход» [1], в которой исследуются такие лексические особенности заголовков российских и турецких газет, как наличие в них неологизмов, архаизмов, заимствований, элементов разговорного языка, профессиональной терминологии, языковых игр и лакун, а также статья на русском языке «Языковая игра в заголовках турецких газет» [2], в которой она выявляет случаи языковой игры в заголовках турецких газет и проводит их анализ, опираясь на классификацию и определения, разработанные российскими лингвистами. Так, в заголовках турецких СМИ ученым были обнаружены примеры фонетических, графических, морфологических, словообразовательных игр и игр с

прецедентными феноменами, а также выявлен наиболее употребительный прием языковой игры – прием графической игры способом апострофизации.

Вопрос о лингвистических особенностях заголовках турецких СМИ затрагивается также в «Учебном пособии по переводу для III-Полное повествовательное предложение. Для турецких заголовков характерно употребление простых полных малораспространенных предложений (пример 1), т. е. они имеют подлежащее и сказуемое, к главным членам предложения добавляется не более 1–2 второстепенных членов (обстоятельство или дополнение); количество определений в заголовках сводится к минимуму, развернутые и однородные члены предложения встречаются редко.

(1) *Kosova-Sırbistan diyalogu AB çatısı altında yeniden başlıyor*

‘Диалог между Косово и Сербией возобновляется при поддержке ЕС’

С точки зрения эмоциональной окраски данный тип заголовков делится на невосклицательные (пример 1) и восклицательные (пример 2).

(2) *Rusya, Avusturya büyükelçisini çağıracak!*

‘Россия вызовет посла Австрии!’

Вопросительное предложение (пример 3).

(3) *N Cumhurbaşkanı adayı olacak mı? N'dan cevap*

‘Будет ли N кандидатом в президенты? Ответ N’

Словосочетание с существительным. Данный тип турецких заголовков представляет собой именные словосочетания с зависимыми словами (пример 4).

(4) *Cumhurbaşkanı N'nin Fransa ziyareti*
'Визит президента N во Францию'

С точки зрения эмоциональной окраски данный тип заголовков также подразделяется на невосклицательные (пример 4) и восклицательные (пример 5).

(5) *Son dakika: Almanya'da skandal! Bakan N'ndan Türk vatandaşlarına çağrı...*

'Срочная новость: скандал в Германии! Призыв министра N к турецким гражданам...'

Эллиптическое предложение. К данному типу относятся заголовки, подлежащее в которых не выражено лексически, а указание на субъект производится с помощью сопутствующих заголовку графических материалов, например, фотографий (пример 6).

(6) *Kendi rekorunu kırdı, 13 yıldır aynı koltukta oturuyor!*
'(Он) побил собственный рекорд, вот уже 13 лет (он) сидит в том же кресле!'

Сложноподчиненное предложение. К данному типу относятся заголовки, представляющие собой предложения с глагольными именами на -DİK/-AcAk, которые мы вслед за лингвистом-тюркологом А.Н. Кононовым относим к сложноподчиненным [16, с. 241, 242–253] (пример 7).

(7) *INTERPOL'ün aradığı DEAŞ'lı Suriye sınırında yakalandı*
'Боевик ИГИЛ, которого разыскивал Интерпол, был задержан на сирийской границе'

Заголовки с прямой речью. Такие заголовки могут либо включать в себя указание на говорящего – с упоминанием должности, рода деятельности и фамилии (пример 8) или только фамилии (пример 9) – либо не упоминать говорящего, а также могут представлять собой цитату, оформленную кавычками (пример 10) либо образующую одноаффиксный изафет¹ со словами типа *iddia* 'заявление', *çağrı* 'призыв', *uyarı* 'предупреждение' и т. п. в качестве определяемого (пример 11).

(8) *Milli Savunma Bakanı N: Yıl başından itibaren 1900 terörist etkisiz hale getirildi*

'Министр национальной обороны N: С начала года 1900 террористов было обезврежено'

(9) *N: Katar'da Türk üssünün kurulması ile ilgili anlaşma onaylandı*

'N: Ратифицирован договор о строительстве турецкой базы в Катаре'

(10) *'Türkiye'ye karşı karar alırsanız karşılık veririz'*

'«Если вы примете решение против Турции, мы примем необходимые меры»'

(11) *Associated Press: Türkiye Libya'ya IŞİD ve El Kaide bağlantılı savaşçı gönderdi iddiası*

'Associated Press: Турция отправила в Ливию боевиков, связанных с ИГИЛ и Аль-Каидой (организации, запрещенные на территории РФ – прим. авт.)'

На основе проведенного нами статистического анализа было выявлено следующее: 181 заголовок (40%) представляет собой полные повествовательные предложения, из которых 163 (90%) – невосклицательные, 18 (10%) – восклицательные; 17 заголовков (4%) – вопросительные предложения; 108 заголовков (24%) – словосочетания с существительными, из которых 88 (81%) – невосклицательные, 20 (19%) – восклицательные; 3 заголовка (0,6%) – эллиптические предложения; 11 заголовков (2,4%) – сложноподчиненные предложения; 130 заголовков (29%) – заголовки с прямой речью.

Таким образом, наиболее распространенными являются заголовки, представляющие собой полные повествовательные предложения, заголовки с прямой речью и словосочетания с существительными, а наименее распространенными – заголовки в виде эллиптических предложений.

Грамматические особенности

Грамматические особенности турецких новостных заголовков обусловлены, в первую очередь, формой предиката.

Турецкий язык обладает разветвленной системой времен: план настоящего может быть выражен настоящим временем на -(I)uor, настоящим-будущим временем на -()r, настоящим длительным временем на -mAktA; прошлого – прошедшим категорическим временем на -DI, прошедшим субъективным временем на -mİş, прошедшим временем на -mİştI, давнопрошедшим временем на -mİştI, неопределенным имперфектом на -()rdI, прошедшим длительным временем на -mAktAydI, будущим-прошедшим на -AcAktI, конструкцией -mAktüzereydi; будущего – будущим категорическим време-

1 Одноаффиксный изафет – «определяющее сочетание существительных, в которых определение не принимает аффиксов, указывающих на изафетную связь, а определяемое оформляется аффиксом принадлежности 3 лица ед. числа... В одноаффиксном изафете определение во многих случаях обозначает предмет или явление как неопределенные (невыделенные, являющиеся представителями класса подобных предметов, явлений)» [17, с. 344].

нем на -AcAk, настоящим-будущим временем на -()r, конструкцией -mAk üzere. Однако в турецких новостных заголовках наиболее употребительными являются всего три времени.

подавляющее большинство новостных сообщений описывают уже произошедшие события, т. е. план прошлого, и для его выражения в турецких заголовках наиболее употребительным является прошедшее категорическое время на -DI, используемое для описания свершившихся фактов (пример 12).

(12) *Cumhurbaşkanı N, ABD Başkanı M ile telefonda görüştü*

‘Президент N провел телефонные переговоры с президентом США M’

Также встречается прошедшее субъективное время на -mİş (приблизительно в 1% заголовков) в тех случаях, когда результат действия является неожиданным для говорящего и/или вызывает у него эмоциональную реакцию либо, в редких случаях, передает перфектность (пример 13). Использование данного времени в турецких новостных сообщениях характерно только для заголовков, т. к. в теле новостного сообщения это время не встречается [18, с. 60].

(13) *PKK, Doğu ve Güneydoğu’da vatandaşları uyuşturucu üretimine teşvik etmiş*

‘Оказывается, Рабочая партия Курдистана поощряла граждан на юге и юго-востоке (Турции) употреблять наркотики’

План настоящего выражается при помощи настоящего времени на -(l)yor, которое обозначает действие, происходящее в момент речи, и действие, длившееся в течение некоторого времени и продолжающееся в настоящем (пример 14).

(14) *N: AK Parti’nin 18 yıllık faturasını tüm Türkiye ödüyor*

‘N: 18-летний долг Партии справедливости и развития оплачивает вся Турция’

Для описания событий, которые произойдут в будущем, в турецких новостных заголовках используются настоящее время на -(l)yor (пример 15), обозначающее будущее запланированное действие², и будущее категорическое время на -AcAk (пример 16), употребляемое для обозначения достоверно предстоящих действий.

(15) *Ukrayna Dışişleri Bakanı N Türkiye’ye geliyor*

‘Министр иностранных дел Украины N прибывает в Турцию’

(16) *AB Türkiye’ye sınırlarını açmayacak*
‘ЕС не откроет границы для Турции’

Таким образом, темпоральная организация заголовков в целом совпадает с темпоральной организацией тела новостного сообщения [18, с. 65], однако в турецких новостных заголовках 70–80-х гг. XX в. для обозначения плана прошлого и плана настоящего также использовались прошедшее категорическое время на -DI и настоящее время на -(l)yor, в то время как в теле новостного сообщения для выражения этих временных планов использовались времена на -mİştİr и -mAktA соответственно [3, с. 181].

Из других времен турецкого языка в проанализированных нами примерах были обнаружены только заголовки со сказуемым в форме давнопрошедшего времени на -mİştİl (1,4%). Заголовки со сказуемым в форме настоящего-будущего времени на -()r, настоящего длительного времени на -mAktA, прошедшего времени на -mİştİr, прошедшего длительного времени на -mAktAydI, будущего-прошедшего времени на -AcAktI, неопределенного имперфекта на -()rdI, конструкций на -mAk üzere и -mAk üzereydi отсутствуют.

Еще одной грамматической особенностью заголовков является активное использование сказуемого в страдательном залоге, как правило, употребляемого в форме прошедшего категорического времени на -DI (примеры 17 и 18).

(17) *Güvenlik seviyesi en üst düzeye çıkarıldı*

‘Уровень безопасности был поднят на самый высокий уровень’

(18) *Ekvador’da günlerdir devam eden gösterilerde 8 polis rehin alındı*

‘Во время многодневных демонстраций в Эквадоре 8 полицейских были взяты в заложники’

Согласно проведенному нами статистическому анализу, из 212 заголовков с глагольным сказуемым, не включающих в себя прямую речь, 38 (18%) заголовков имеют сказуемое в форме страдательного залога.

К грамматическим особенностям турецких новостных заголовков также относится оформление субъекта действия в заголовках, представляющих собой словосочетание с существительным (см. выше структурные особенности, тип 3). Если субъект действия указан в заголовке, он, как правило, оформляется исходным падежом -DAn и помещается в начало заголовка (примеры 19 и 20).

² «Такое употребление обычно связывают с запланированностью ситуации, особенно характерно оно для глаголов движения. Выражение “будущего запланированного” формами настоящего времени типологически достаточно распространенное явление» [19].

(19) *Türkiye'den Kovid-19'la mücadele için Kırgızistan'a tıbbi yardım desteği*

‘Медицинская помощь Кыргызстану от Турции для борьбы с COVID-19’

(20) *Kosova Dışişleri Bakanı N'dan Türkiye'ye teşekkür*

‘Благодарность Турции от министра иностранных дел Косово N’

Отметим, что в проанализированных нами заголовках-словосочетаниях употребляются только существительные и отглагольные имена; заголовки с глагольными именами³ на -mA, -Dlk и -AcAk в данной позиции не обнаружены.

Лексические особенности

Лексические особенности новостных заголовков проявляются в употреблении так называемого «заголовочного жаргона»⁴, т. е. небольшого числа часто употребляемых в заголовках слов. Мы проанализировали заголовочный жаргон, используемый в турецких новостных заголовках, и разделили его на три функционально-семантические группы:

А. Нейтрально окрашенная лексика, выполняющая информативную функцию: *açıklama* ‘заявление’, *mesaj* ‘сообщение’, *tepki* ‘реакция’, *iddia* ‘утверждение, заявление’, *sorun* ‘вопрос, проблема’, *gelişme* ‘развитие’, *dava* ‘иск, судебное дело’, *oruşturma* ‘расследование’, *durum* ‘положение, ситуация’, *yasak* ‘запрет’, *gösterici* ‘демонстрант’, *protesto* ‘протест’, *anlaşma* ‘договор’, *görüşme* ‘встреча, переговоры’, *zirve* ‘встреча на высшем уровне’, *rol* ‘роль’, *karar* ‘решение’ и др. (примеры 21 и 22).

(21) *Madrid ve Barselona'da karşıt gösteriler*

‘Оппозиционные демонстрации в Мадриде и Барселоне’

(22) *Eski belediye başkanına silahlı saldırı*

‘Вооруженное нападение на бывшего мэра’

Б. Нейтрально окрашенная лексика, выполняющая воздействующую функцию (привлечение внимания): *son dakika* ‘срочная новость’, *flaş* ‘экстренная новость’, *şok* ‘шок’ (примеры 23 и 24).

(23) *Son dakika: BM'den Libya açıklaması*

‘Срочная новость: заявление ООН по Ливии’

(24) *Son dakika... Dünya şokta! 28 yıldır görevde olan Cumhurbaşkanı istifa etti*

‘Срочная новость... Мир шокирован! Президент, бывший у власти 28 лет, уходит в отставку’

В. Эмоционально-оценочная лексика, выполняющая воздействующую функцию (привлечение внимания и фрейминг⁵): *müjde* ‘хорошая новость’, *dehşet* ‘ужас, кошмар’, *eleştiri* ‘критика’, *itiraz* ‘возражение’, *kavg* ‘ссора’, *skandal* ‘скандал’, *suçlama* ‘обвинение’ и др. (примеры 25 и 26).

(25) *Adalet Bakanı N'den M'a sert eleştiri!*

‘Жесткая критика М со стороны N!’

(26) *N'dan Kanal İstanbul itirazı!*

‘Возражения N против канала «Стамбул!»’

В материалах информационных агентств употребляется только первый тип лексики, поскольку для них «характерно использование стилистически нейтральных языковых средств, создающих впечатление объективности, фактологичности текста» [21, с. 10], в то время как в газетных материалах встречаются все три типа лексики, т. к. каждое периодическое издание стремится дать свою оценку и характеристику описываемому событию.

К другим лексическим особенностям турецких заголовков можно отнести активное употребление аббревиатур (примеры 27 и 28) для лаконичной передачи информации.

(27) *AK Parti (Adalet ve Kalkınma Partisi – прим. авт.) MKYK (Merkez Karar ve Yönetim Kurulu – прим. авт.) listesine 19 yeni isim girdi*

‘В список СПРР ПСР (Совет по принятию решений и руководству Партии справедливости и развития вошли 19 новых имен)’

(28) *CHP'nin (Cumhuriyet Halk Partisi) TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi – прим. авт.) Başkan adayı belli oldu*

‘Стал известен кандидат на пост главы ВНСТ (Великое национальное собрание Турции) от НРП (Народная республиканская партия)’

Еще одной лексической особенностью турецких но-

³ В настоящей статье мы придерживаемся точки зрения о том, что формы на -mA, -Dlk и -AcAk являются глагольными именами, так как разграничиваем понятия «отглагольное имя» (способ деривации, например, *açıklama* ‘заявление’, *sorgulama* ‘расследование’) и «глагольное имя» (морфологическая категория, например, *Ali'nin gelmesi* ‘приход Али’).

⁴ Термин используется по [14, с. 120].

⁵ Фрейминг – «когнитивная установка, создание рамок для ситуации. Рамка устанавливает границы, фокусирует внимание, высвечивает всю картину в целом или ее отдельные детали. <...> Человека с помощью фрейминга подталкивают к принятию определенной точки зрения» [20, с. 77].

востных сообщений можно считать использование в них разговорной лексики (примеры 29 и 30) и фразеологизмов (примеры 31 и 32) с целью придания заголовку эмоциональной окраски. Разговорная лексика встречается в 3% заголовков, фразеологизмы – в 2%, преимущественно в прямой речи, что, с одной стороны, можно объяснить лингвистическими предпочтениями автора высказывания, с другой стороны, эмоционально окрашенное предложение, вынесенное в заголовок, служит для привлечения к нему внимания, т. е. реализует его рекламную функцию.

(29) *N'den M'e şok sözler: Radikal sol beynini yıkamış*
'Шокирующее заявление N про M: Радикальные левые промыли ему мозги'

(30) *N: M'nin katilleri ne pahasına olursa olsun ortaya çıkarılmalı*
'N: Убийцы M должны быть обнаружены во что бы то ни стало'

(31) *KONDA Genel Müdürü N: İttifak olunca yüzde 51 çantada keklik değil*
'Генеральный директор KONDA N: Даже если образуется альянс (партий в парламенте – прим. авт.), то получить 51% голосов далеко не пара пустяков'

(32) *N: Bugünü dört gözle bekledim*
'N: Я ждала сегодняшний день, сгорая от нетерпения'

Также необходимо отметить, что заголовкам турецких новостных сообщений несвойственно наличие тропов: они встречаются в менее 1% заголовков. Та же ситуация наблюдается и в новостных заголовках английской прессы. Так, в наиболее авторитетных исследованиях по стилистике английского языка [13], [14], [15] при анализе заголовков газет наличие тропов не выделяется как лингвистическая особенность, однако констатируется их спорадическое использование в качестве стилистических приемов. В то же время в русских новостных заголовках активно употребляются метафоры, метонимии, олицетворения, а также метафорически использованная терминология [22, с. 354].

Пунктуационные особенности

Основным пунктуационным способом является постановка восклицательных знаков, т. е. образование восклицательных предложений (примеры 2 и 5), а в сочетании с лексическими средствами – в восклицаниях со словами *son dakika* 'срочная новость', *şok* 'шок', *flash* 'экстренная новость', предваряющих основную мысль заголовка (пример 33).

(33) *N'den flash açıklama! 'Türkiye olmasaydı başaramazdık'*
'Экстренное заявление от N! «Если бы не Турция, мы

бы не справились»'

Помимо восклицательного знака также используется многоточие – в конце заголовка (пример 34) или после лексических подводок типа *son dakika* 'срочная новость', *şok* 'шок', *flash* 'экстренная новость' и т. п. (пример 35).

(34) *Son dakika: Büyük kaos yaşandı...*
'Срочная новость: произошел хаос...'

(35) *Son dakika... Saadet Partisi genel merkez binası için flash gelişme*
'Срочная новость... Экстренная ситуация для центрального офиса Партии счастья'

Отметим, что постановка восклицательных знаков и многоточий является чертой газетных материалов, во время как в материалах информационных агентств по упомянутым выше причинам данные пунктуационные средства не используются.

Другой пунктуационной особенностью является оформление цитат в заголовках с помощью одинарных кавычек (пример 36).

(36) *'Türkiye'ye karşı karar alırsanız karşılık veririz'*
'«Если вы примете решение против Турции, мы примем необходимые меры»'

Заметим, что в английских новостных заголовках цитаты также оформляются с помощью одинарных кавычек, что является особенностью именно языка СМИ [23].

К особенностям заголовков также относится употребление двоеточия для обозначения причинно-следственной связи (пример 37) и пояснения (пример 38).

(37) *ABD'de ilkokulda silahlı saldırı: 2 ölü*
'Вооруженное нападение в начальной школе в США: 2 погибших'

(38) *Liste açıklandı: AB Türkiye'ye dış sınırlarını açmayacak*
'Список объявлен: ЕС не откроет внешние границы для Турции'

В результате исследования было выявлено, что заголовкам свойственен ограниченный набор отличительных черт: в основном они представляют собой полные повествовательные предложения (40%) с предикатом в форме прошедшего категорического времени на -DI, настоящего времени на -(I)yor или будущего категорического времени на -AcAk; для них характерен заголовочный жаргон, другие типы лексики, в частности разговорная лексика и фразеологизмы, встречаются в менее 3% заголовков; тропы практически отсутствуют.

ОНЛАЙН-РЕСУРСЫ

- Akşam — URL: <https://www.aksam.com.tr/> (дата обращения: 12.09.2020).
 Anadolu Ajansı — URL: <https://www.aa.com.tr/tr> (дата обращения: 20.09.2020).
 Cumhuriyet — URL: <http://www.cumhuriyet.com.tr/> (дата обращения: 13.09.2020).
 Euronews Türkiye — URL: <https://tr.euronews.com/> (дата обращения: 21.09.2020).
 Hürriyet — URL: <http://www.hurriyet.com.tr/> (дата обращения: 11.09.2020).
 İhlas Haber Ajansı — <https://www.ihha.com.tr/> (дата обращения: 11.09.2020).
 Milli Gazete — URL: <https://www.milligazete.com.tr/> (дата обращения: 16.09.2020).
 Milliyet — URL: <http://www.milliyet.com.tr/> (дата обращения: 17.09.2020).
 Sabah — URL: <https://www.sabah.com.tr/> (дата обращения: 12.09.2020).

ЛИТЕРАТУРА

1. Kozan O. Rus ve Türk Gazete Haber Başlığı Dili. Kültürbilimsel Yaklaşım. — Ankara: Gazi Kitabevi, 2014. — 214 s.
2. Козан О. Языковая игра в заголовках турецких газет // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные Коммуникации». — Симферополь, 2001. — Т. 24 (63). — № 3. — С. 162–167.
3. Грунина Э.А. Учебное пособие по переводу для III–IV курсов. — М., 1981. [рукопись]
4. Yıldız C. Yazılı Basında Metin ve Manşet. Basın Dili Üzerine Bir Araştırma. — 2. baskı. — İstanbul: Teknik Yayınevi, 2000. — 134 s.
5. Yağbasan M., Demir Ü. Basın Dili ve Gazete Manşetlerinin Dilbilimsel Analizi // E-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences. — 2008. — No. 3(1). — S. 145–127.
6. Öztürk B. Bir Siyasal İletişim Aktörü Olarak Yazılı Basının Kullanımı: 07 Haziran 2015 Genel Seçiminde Cumhuriyet, Hürriyet, Ortadoğu, Özgür Gündem, Yeni Şafak Gazetelerinin Manşetleri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. — Ankara: Gazi Üniversitesi, 2015.
7. Zeyrek D. Gazete Haber Başlıklarını İnceleme Denemesi // Dilbilim Araştırmaları. — Ankara, 1992. — S. 59–69.
8. Can A. Basın Dili // Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi. — 2003. — Cilt 3. — Sayı 5. — S. 33–39.
9. Dönmez İ.H. İnternet Haberciliğinde Tıklanma Kaygısı ve «Kapalı» Manşetler // Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi. — 2010. — No. 14. — S. 105–127.
10. Uçak O. Siyaset Haberlerinde Çatışma ve Denge Unsuru // NWSA-Humanities. — 2013. — No. 8(2). — S. 252–263.
11. Ulum Ö.G. Newspaper Ideology: A Critical Discourse Analysis of News Headlines On Syrian Refugees in Published Newspapers // Turkish Studies. — 2016. — No. 11(15). — PP. 541–552.
12. Haber Yazma — 1. — Ankara, 2007. — 49 s.
13. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. — М.: URSS, 2018. — 334 с.
14. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с.
15. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. — М.: Флинта: Наука, 2002. — 384 с.
16. Кононов А.Н. Грамматика турецкого языка. М.: Издательство Академии наук СССР, 1941. — 312 с.
17. Щека Ю.В. Практическая грамматика турецкого языка. — М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. — 666 с.
18. Алексеева О.А. Темпоральная организация новостных материалов в современных турецких СМИ // Вопросы тюркской филологии. Выпуск XIII: материалы Дмитриевский чтений. — М.: Издательство МБА, 2020. — С. 50–66.
19. Стойнова Н.М. Будущее время // Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. — М., 2018. — [рукопись] — Режим доступа: <http://rusgram.ru> (дата обращения: 16.08.2020).
20. Одинцова И.В. Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике // Мир русского слова. — 2012. — № 1. — С. 73–80.
21. Лашук О.Р. Редактирование информационных сообщений: учебное пособие. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 156 с.
22. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка: учебник. — М.: Флинта: Наука, 2008. — 464 с.
23. Chicago Manual of Style Online. — 16th edition. — Режим доступа: <https://www.chicagomanualofstyle.org/search.epl> (дата обращения: 31.08.2020).

© Алексеева Ольга Андреевна (worksign@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ПОДРОСТКА В ПОВЕСТИ ДЖ. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»

LINGUISTIC PERSONALITY IN FICTION IN ENGLISH ON THE EXAMPLE OF A TEENAGER IN THE STORY BY J. SALINGER "THE CATCHER IN THE RYE"

**O. Vendina
Yu. Eliseeva
E. Ukhanova
I. Fileshi**

Summary: The present stage of development of linguistics is characterized by anthropocentric paradigm of scientific researches which are conducted within psycholinguistics, cognitive linguistics, linguoculturology, etc. Article deals with the one of the basic concepts of the anthropocentric scientific paradigm – linguistic personality. Linguistic personality and its structure is widely discussed in linguistic literature. As many researchers note, the model of a linguistic personality is not a constant, it is open and available for further additions, elaboration and specification. The author of the article highlights the problem of a linguistic personality in the literary discourse. The aim of the research is to study the semantic, stylistic, pragmatic and cognitive speech characteristics of an American teenager based on the story of the American writer J. Salinger "The Catcher in the Rye". The relevance of our research lies not only in the fact that nowadays the linguistic personality of an American teenager is poorly studied and represents a wide field for research. It is important to study the linguistic personality of any literary text because this kind of a linguistic personality is a necessary basis for representing a linguistic personality in a wide context.

Keywords: literary discourse, anthropocentric paradigm, linguistic personality, teenager, "The Catcher in the Rye".

Вендина Оксана Владимировна

*к.п.н., доцент, Северо-Кавказский Федеральный университет, г. Ставрополь
oksya100@mail.ru*

Елисеева Юлия Владимировна

*к.филол.н., доцент, Северо-Кавказский Федеральный университет, г. Ставрополь
uliyu_uliya@mail.ru*

Уханова Екатерина Владимировна

*к.филол.н., доцент, Северо-Кавказский Федеральный университет, г. Ставрополь
Lyubitskaya@mail.ru*

Филеши Ирина Владимировна

*к.п.н., доцент, Северо-Кавказский Федеральный университет, г. Ставрополь
ir.mishencko@mail.ru*

Аннотация: Современный этап развития лингвистики характеризуется антропоцентрической парадигмой научных исследований, которые проводятся в рамках психолингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и других лингвистических направлений. В статье рассматривается одно из базовых понятий антропоцентрической научной парадигмы – понятие языковой личности. Языковая личность и ее структура широко обсуждается в лингвистической литературе. Как отмечают многие исследователи, модель языковой личности не является постоянной, она открыта и доступна для дальнейших дополнений, доработок и уточнений. Автор данной статьи рассматривает вопрос репрезентации языковой личности на материале литературно-художественного дискурса. Целью исследования является изучение лексико-семантических, стилистических, коммуникативно-прагматических и когнитивных характеристик речи американского подростка на материале повести американского писателя Дж. Сэлинджера "The Catcher in the Rye" («Над пропастью во ржи»). Актуальность нашего исследования заключается не только в том, что, с одной стороны, на сегодняшний день языковая личность американского подростка является малоизученной и представляет широкое поле для исследований. Она обусловлена важностью обращения к интерпретации языковой личности литературного героя как необходимой основы репрезентации языковой личности в широком контексте.

Ключевые слова: литературно-художественный дискурс, антропоцентрическая парадигма, языковая личность, подросток, «Над пропастью во ржи»

В последние годы существенно повысился интерес к изучению языка как феномена, имеющего личностное начало. Внедрение антропоцентрической парадигмы в лингвистические исследования привело к рассмотрению и описанию языковых явлений в контексте их тесной взаимосвязи с человеком, его сознанием,

миропониманием, менталитетом и национально-культурными особенностями. В связи с этим на арену лингвистических исследований выходит понятие языковой личности.

«Языковая личность» как термин, укрепившийся в

лингвистике, тесным образом связан с понятием личности, которое функционирует во многих гуманитарных науках – философии, социологии, психологии и других. С точки зрения философии под личностью понимается «всякое существо, способное создавать абсолютные ценности и руководиться ими в своем поведении» [6, с. 14]. Социология рассматривает личность как «продукт общественного развития», как индивида, который включается «в систему социальных отношений посредством активной предметной деятельности и общения» [8, с. 222]. В психологии, первой обратившейся к исследованию личности, данное понятие рассматривают как совокупность эмоций, мотиваций, мыслей, переживаний и восприятий человека, которые обеспечивают формы его поведения, относительно устойчивые во времени и меняющихся ситуациях действительности. Личность, как считают зарубежные психологи, проявляется в поведении индивида и обуславливает его специфические качества и их комбинации, которые отличают данную личность от другой и образуют ее индивидуальные различия [11, с. 22]. Но ведь личность – это не только человек с определенным набором внешних и внутренних характеристик. Всякая личность проявляется через язык, носителем которого она является. На основе текстов, созданных личностью, можно судить о ее отношении к миру и достижении определенных целей в жизни, о ее психологических качествах и уровне социализации в обществе, о ее взаимосвязи со своим этносом и национальных проявлениях этнокультурного поведения. Так было введено понятие языковой личности, которое впервые появилось в труде Лео Вайсгерберга под названием «Родной язык и формирование духа» (1927), в котором немецкий лингвист развил идеи своего предшественника, В. фон Гумбольдта, высказавшего идею о связи человека с его родным языком. Употребляя термин «языковая личность» (*sprachliche Persönlichkeit*), ученый связывает понятие личности с основными характеристиками языка как

- 1) силы «народного духа»;
- 2) носителя культуры;
- 3) носителя истории.

Все эти особенности отражены в языковой картине мира носителей языка, который, используя язык, проявляет себя как личность, вобравшая общенациональные черты и общечеловеческие качества. Ученый доказывает, что действенность родного языка прослеживается на протяжении всего развития языковой личности [2].

В отечественных исследованиях понятие «языковая личность» было впервые зафиксировано в первой половине XX века в размышлениях В.В. Виноградова о Бодуэне де Куртенэ, которого «интересовала языковая личность как вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус скрещения и смешения разных социально-языковых категорий» [3, с. 61]. Но в своих исследованиях языковой личности Виноградов делает упор на

художественную литературу, считая, что литературные произведения помогают раскрыть индивидуально-речевую структуру личности. По Виноградову, те виды словесности, которыми оперирует персонаж художественного произведения (прецедентные феномены, рассказы, анекдоты, каламбуры и др.) персонифицируют личность, являются показательными для ее внешней и внутренней характеристики.

Дальнейшая разработка понятия языковой личности в отечественных исследованиях принадлежит Ю.Н. Караулову, который в своей классической работе «Русский язык и языковая личность» (1987) дает каноническое определение языковой личности как «совокупности способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)» [5, с. 3]. Российский ученый разработал уровневую модель языковой личности с опорой на художественный текст. Согласно его теории, языковая личность имеет три структурных уровня. Нулевой уровень – вербально-семантический – отражает степень владения бытовым языком. На этом уровне исследуется лексикон языковой личности (лексические единицы и выражения, посредством которых индивид общается с членами языкового коллектива). Первый уровень – лингвокогнитивный (тезаурусный) – актуализирует и идентифицирует релевантные знания и представления, которые свойственны члену социума как языковой личности. Базовыми единицами этого уровня являются концепты, идеи. В процессе анализа языковой личности этот уровень является особенно интересным, т.к. предполагает изучение языковой модели отдельно взятого индивида в контексте взаимосвязи с национально-языковой моделью мира. Поэтому в процесс анализа включаются пословицы, поговорки, крылатые выражения, фразеологические единицы. Третий уровень (самый высокий) – это мотивационно-прагматический уровень. Он охватывает характеристику мотивов и целей, управляющих развитием языковой личности, обуславливающих ее поведение и участвующих в сознании текстов, которые определяют иерархию смыслов и ценностей в ее языковой модели.

В структуру понятия «языковая личность» В.А. Маслова включает следующие компоненты:

- 1) ценностный, мировоззренческий компонент, то есть систему ценностей;
- 2) культурологический компонент, то есть уровень овладения культурой, которая является эффективным средством повышения интереса к языку;
- 3) личностный компонент, предполагающий то индивидуальное, что существует в каждом человеке и формируется через внутреннее отношение к языку [7, с. 81].

Зарубежные исследователи также активно обращаются к изучению языковой личности, языковые особен-

ности которой они связывают с функциональным анализом текстов (прежде всего, художественных) [14, с. 56]. С точки зрения зарубежных лингвистов, художественный текст представляет собой сложное коммуникативное явление, состоящее не только из авторской речи, но и из речи персонажей-коммуникантов, которой свойственна и стилистическая маркированность, и определенные грамматические модели, и своеобразный лексикон, который имеет внешнюю (диалоговую) и внутреннюю (несобственно-прямая речь) форму. Конечно, языковая личность персонажа художественном тексте есть плод воображения писателя, но, с другой стороны, представленная в различных ситуациях общения, она несет в себе как индивидуальные черты, так и ментальную культуру нации в целом.

В контексте репрезентации понятия «личность» с позиций психологической науки исследователей чаще всего интересует юношеский период. Однако ученые-лингвисты очень неохотно обращаются к изучению языковой личности литературного героя подросткового возраста. А ведь еще в 20-х гг. минувшего столетия В.В. Малаховский подчеркивал: «Юность не безразлично относится к слову. Наоборот, вкус к слову, к его выразительности чрезвычайно повышается в период юности. Особенное внимание юношество отдает качественной стороне речи: ее яркости, эмоциональности, изобретательности. Стиль юности необуздан и романтичен. Юность любит выражаться своеобразно, сильно. Отсюда стремление юности отойти от речевого шаблона, найти свои слова и выражения, отсюда любовь юности к экзотическим словам...» [цит. по: 1, с. 58]. На наш взгляд, в данном ключе интерес для исследователей представляет языковая личность главного героя повести Дж. Сэлинджера "The Catcher in the Rye" («Над пропастью во ржи»), особенностью которой раскрываются, в первую очередь, через индивидуальный лексикон, являющийся «средством экспликации индивидуального образа мира» [12, с. 21]. По мнению Л.Н. Чурилиной, «специфика слова как единицы индивидуального словаря, "живого слова индивида", проявляется в том, что оно перестает быть только конвенциональной единицей, то есть единицей, имеющей системное значение, в силу неизбежной осложненности индивидуальными смыслами. Как и любое слово в тексте, слово персонажа обретает свою собственную значимость, нередко выходящую за пределы семантических дефиниций словаря, а иногда имеющую с ними мало общего» [12, с. 22]. Именно в данном ключе следует рассматривать языковую личность Холдена Колфилда, героя повести "The Catcher in the Rye". Шестнадцатилетний подросток, который уже не ребенок, но еще и не взрослый, ведет жизнь вполне обычную, благополучную, но внутренне он словно обитает «в другом измерении» [9, с. 479]. На протяжении всей повести Холден вечно дурачится, паясничает и разыгрывает потешные клоунады, пародирует голливудские фильмы. У героя неопреде-

ленное будущее, он испытывает отвращение ко всем профессиям, уважаемым в обществе. Сэлинджер выбирает самую экспрессивную из возможных жанровых форм – форму исповеди, в связи с чем доминирующей формой презентации речи персонажа в произведении является монолог. Именно эта форма репрезентации речи, как считает О.А. Филимонова, «позволяет автору наиболее полно и открыто выразить точку зрения героя на конкретное событие, раскрыть его взгляды и убеждения» [10, с. 10].

Главный герой повести Дж. Сэлинджера "The Catcher in the Rye" использует различные регистры речи: от высоко пафосного до низкого грубого. Причем языковые единицы различных стилей речи можно обнаружить в пределах одного текстового отрезка, например, в самом начале повествования:

*"If you really want to hear about it, the first thing you'll probably want to know is where I was born, and what my lousy **childhood** was like, and how my parents were **occupied** and all before they had me, and all that David Copperfield kind of **crap**, but I don't feel like going into it, if you want to know the **truth**. In the first place, that **stuff** bores me, and in the second place, my parents would have about two **hemorrhages** apiece if I told anything pretty **personal** about them"* [13, p. 21].

Как мы видим, в речи героя перемежаются грубо-просторечная лексика (*crap, stuff*), книжно-литературные лексические единицы (*truth, childhood, personal, occupy* и др.) и даже научные термины (*hemorrhage*)

Вульгарной лексики в речи Холдена немного, но сленг с различными неодобрительными значениями употребляется часто. Сниженная разговорная лексика и сленг используются для выражения особенностей обычной речи американского школьника; в ситуациях, связанных с выражением эмоционального, экспрессивного состояния, настроения героя; в ситуациях оценки рассказчиком предметов и явлений действительности. Существующая реальность осмысливается героем, в основном, негативно, состояние можно определить как состояние на краю «пропасти». Поэтому оценочная лексика имеет сниженный характер. При этом речь Холдена эмоциональна, экспрессивна, чему как раз и способствует использование разговорной лексики и сленга.

Итак, выделим основные группы языковых единиц, встречающихся в речи героя произведения.

1. Разговорная лексика и фразеологические выражения:

1. Собственно разговорная лексика и фразеологические выражения: *kind of, regular, terrific, guy, stupid, or anything, and all, dorm, terrifically, boy, puke, drive crazy, mad about, up alley, corny, okay, terrific, stuff, pot of, pile of, buddy, phony, crazy, kill, terrible, goner, kid, moron, sore at, all right, fix up, crazy about, sort of, cut*

out, screw up, booze, sexy, gorgeous, old, nosy, no kidding, horse manure и т.д.

2. Неодобрительная лексика и фразеологические выражения: *goddam, damn, the hell, like hell, the hell out (of), as hell, helluva (hell of a), just for the hell of it, not give a damn, for Chrissake, Jesus, shut up.*

II. Сленг.

1. Собственно сленг: *dough, hotshot, for the birds, hit the ceiling, lousy, stink, knock out, horse around, buck, up the creek, babe, yap, have all marbles, snotty, hot one, shack up, screwball, gal, putrid, beat it* и т.д.
2. Сленг с пометами «вульгарный», «грубый»: *crap, ass, half-assed, fat-assed, my ass, bastard, fart, fuck* и т.д.

Наиболее частотными в монологе героя являются лексемы *hell* и *ass*.

Так, автор повести во всевозможных синтаксических конструкциях, характеризующие внутреннюю речь героя, использует эмфатический усилитель *hell* (или, изредка, его эвфемистический эквивалент *heck*). Эти конструкции употребляются:

- в сравнениях: *touchy as hell, old as hell, charming as hell, sad as hell, cold as hell, dirty as hell, mad as hell, rusty as hell, playful as hell, bourgeois as hell, descriptive as hell, beautiful as hell, bale like hell, shiver like hell, chatter like hell, etc.*;
- в слитных глагольных словосочетаниях (collocations) для усиления предлогообразного наречия: *get the hell out, clear the hell out, bang the hell out, slide way the hell down, way the hell off, stand way the hell up, etc.*;
- в сочетании с глаголом для придания выражению обратного значения: *the hell he did* – «черта с два он это сделал»: *like hell it is* – «ну да», «еще чего», «черта с два», etc.;
- в сочетании с вопросительными местоимениями: *where the hell, when the hell, what the heck, what the hell, how the hell, etc.*;
- в отрицательных конструкциях: *hope to hell not, etc.*;
- вместо усилительных оборотов адвербиально-го характера при глаголе: *it annoyed hell out of old Ackley; that annoyed bell out of me; my Gladstones kept banging hell out of my legs; it fascinated hell out of her; it scared boll out of old Phoebe; that, depressed the hell out of me, etc.*;
- во фразеологических сочетаниях: *beat hell out of somebody* – «разбить кого-либо в пух и прах, одержать полную победу»; *just for the hell of it* – «просто так», etc.;
- в качестве восклицания: *hell, if I ...; hell, no!* etc.

В свое речи герой часто использует грубо-просто-

речное слово *ass*, которое употребляется:

- в прямом значении: *freezing my ass off; neither of us felt like sitting around on our ass all night; snapping his soggy old, wet towel at people's asses, etc.*;
- в переносном значении: *a nice old guy that didn't know his ass from his elbow; something that gives me a royal pain in the ass, etc.*;
- в качестве восклицания: *lovely my ass: strange my ass, etc.*;
- в качестве словообразовательных элементов: *in a half-assed way; back-asswards, etc.*

Еще одной частотной лексемой в монологе Холдена является определение *goddam*. В большинстве случаев данная лексема употребляется рассказчиком для негативной оценки неприятных ему предметов, явлений американской действительности. Анализ употребления данного прилагательного позволяет перечислить те реалии американской жизни, которые вызывают возмущение героя. Это элитные школы Элктон-Хилс (*Elkton Hills*), военные школы (*military school*), школьные секретные общества (*secret fraternity*), школьные классы (*class*), традиционные футбольные матчи в школах (*game*), учителя (*schoolteacher*), клетчатые куртки, указывающие на принадлежность к элитным школам (*checkered vests*), члены школьного общества интеллектуалов (*intellectuals*), книжного клуба (*Book-of-the-Month Club*), молодежные вечеринки (*party*), радиопостановки (*mystery program*), кинофильмы (*movies*), концерты в развлекательном центре Радио-Сити (*first show at Radio City Music Hall*), спектакли в театрах (*play*), каток в Радио-Сити (*rink*), деньги (*money*), дорогие машины Кадиллак (*Cadillac*), улица Бродвей (*Broadway*), гостиницы (*hotel*), лифты (*elevator*), залы ресторанов (*room*), бары (*bar*), официанты (*waiter*), полицейские (*cop*), высшие офицеры (*general*), суды (*trial*), такси (*cab*), автобусы (*bus*), велосипеды (*bicycle*), обочины тротуаров (*curb*), тротуары (*side of the street*), Голливуд (*Hollywood*), кладбища (*cemetery*).

Как видим, почти все, что окружает Холдена, может определяться им как «проклятое» (“*goddam*”). Р.Д. Орлова так объясняет высокую частотность употребления стилистически сниженной лексики по отношению к обычным предметам: «Все, о чем он говорит, - а он говорит почти обо всем, - «отвратительное», «чертово», «проклятое». Все вместе, без разбору, в одной куче: Бродвей, кино, парк, театральные билеты. Даже ни в чем не повинные коньки - и те «подлые». На вещи он переносит то, что ему отвратительно в людях, человеческих отношениях» [цит. по: 4, с. 294]. Реалии американской жизни, окружающие героя, вызывают в нем потребность выражать свои мысли именно таким образом. В сознании Холдена, по-видимому, существует ассоциативная связь «других» людей, «другого» мира с бранными выражениями.

Итак, разговорная лексика, фразеологизмы и сленг в

речи подростка используются

- 1) для выражения особенностей обычной речи американского школьника,
- 2) в ситуациях, связанных с выражением эмоционального, экспрессивного состояния, настроения героя,
- 3) в ситуациях оценки рассказчиком предметов и явлений действительности.

Однако в финальной части романа герой пытается стереть со стены школы вульгарную надпись *"Fuck you"*. Это важный эпизод для понимания процесса примирения героя с миром, который вызывает в нем тошноту и боль. *"Somebody'd written 'Fuck you' on the wall. It drove me damn near crazy. <...> I hardly even had the guts to rub it off the wall with my hand, if you want to know the truth. <...> But I rubbed it out anyway, finally"* [13, с. 279].

Эта надпись для героя символизирует пошлость действительности. Холден воображает, как она становится поводом для гнусного рассказа подростка, появляется во всех местах, где он пытается скрыться, даже на могильной плите. В конце концов герой приходит к выводу: *"If you had a million years to do it in, you couldn't rub out even half the «Fuck you» signs in the world. It's impossible"* [13, с. 280].

Приведенное высказывание героя – одно из ключевых в романе. Холден осознает бессмысленность борьбы с прописными истинами «на заборах», идет по пути искренности в отношениях с людьми, преодолевая коммуникативные неудачи.

Итак, в процессе исследования мы выявили, что языковая личность представляет собой сложное явление с многоуровневой организацией. Она обладает своим неповторимым набором личностных качеств и языковым сознанием. Языковая личность есть личность, выражающая совокупность социальных, физических, психологических, эмоциональных, прагматических и других характеристик в языке.

На наш взгляд, структура языковой личности подростка, представленной в художественном произведении, представляет собой интерес для лингвистического исследования. Мы исследовали этот тип языковой личности на примере главного персонажа повести Дж. Сэлинджера *"The Catcher in the Rye"* и пришли к выводу, что речь тесным образом связана Холдена Колфилда связана не только с особенностями его подростковой психологии, согласно которой все видится в «черном цвете», поэтому является отражением негативных эмоций, по и коррелирует с его внутренним миром, символом которого является одиночество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анищенко О.А. Генезис и функционирование молодежного социолекта в русском языке национального периода. – М.: Флинта, 2010. – 340 с.
2. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
3. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
4. История американской литературы: В 2 ч. / Под ред. Н.И. Самохвалова. – М.: Просвещение, 1971. - Ч. 2. - 544 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
6. Лосский Н.О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм. – М.: Прогресс, 1992. – 207 с.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
8. Социологический словарь / отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев; — М.: Норма, 2008. — 608 с.
9. Толмачев В.М., Седельник В.Д., Иванов Д.А. и др. Зарубежная литература XX века. – М.: Академия 2003. – 640 с.
10. Филимонова О.А. Бытийная и характеризующая пропозиции в смысловой организации художественного текста (на материалах перевода и оригинала романа Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Томск, 2007. – 19 с.
11. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.
12. Чурилина Л.Н. «Языковая личность» в художественном тексте: монография. – М.: Флинта : Наука, 2011. – 240 с.
13. Salinger J.D. The Catcher in the Rye. – М. Каро, 2009. – 288 с.
14. Salkie R. Text and discourse analysis. – London, NY: Routledge, 1995. – 115 p.

© Вендина Оксана Владимировна (oksya100@mail.ru), Елисеева Юлия Владимировна (uliyu_uliya@mail.ru), Уханова Екатерина Владимировна (Lyubitskaya@mail.ru), Филеши Ирина Владимировна (ir.mishencko@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАУЧНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ АНГЛОФОННЫХ СТРАН В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ПРЕЛОМЛЕНИИ

Куликова Ольга Викторовна

*Д.филол.н., профессор, Московский государственный
институт международных отношений
(Университет) МИД России
ok517@yandex.ru*

SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS OF ANGLOPHONE COUNTRIES VIEWED THROUGH THE PRISM OF LINGUISTICS

O. Kulikova

Summary: The article deals with the most wide-spread modern tendencies of the English language development as the lingua franca of today's science and technology.

The author points to the international character of many scientific projects in the context of international integration. The English language is claimed to play an important role in modern term formation as well as in building the terminological base in a recipient language. Multiple examples are drawn to demonstrate the reflection of emerging scientific concepts in the lexis of English as well as other national languages. The article considers various possibilities and the results of English terms and subject related lexis assimilation in the recipient language. The author identifies research donor spheres supplying the English lexis of scientific works and findings to other languages. The prospects of the English language influence on the concept sphere as well as the industry-specific vocabulary of the Russian scientific discourse are also tackled in the article.

Keywords: the English language; lingua franca; scientific achievements; term formation; terminological base; concept sphere; assimilation; recipient language; donor sphere; Russian scientific discourse.

Аннотация: В статье рассматриваются наиболее распространенные на сегодняшний день тенденции развития английского языка как lingua franca современной науки и техники. Отмечается интернациональный характер многих научных проектов в условиях международной интеграции. Подчеркивается роль английского языка в современном терминообразовании, а также в формировании терминологической базы языка-реципиента. На многочисленных примерах демонстрируется отражение возникающих научных понятий в лексике английского и других национальных языков. Рассматриваются возможности и результаты ассимиляции англоязычных терминов и предметно-релевантной лексики в принимающем языке. Выявляются исследовательские области-доноры, поставляющие англоязычную лексику научных разработок и открытий в другие языки. Затрагивается вопрос о перспективах влияния английского языка на концептосферу и словарный состав некоторых отраслей русскоязычного научного дискурса.

Ключевые слова: английский язык; lingua franca; научные достижения; терминообразование; терминологическая база; концептосфера; ассимиляция; язык-реципиент; область-донор; русскоязычный научный дискурс.

Введение

Настоящая статья посвящена наиболее заметным тенденциям в области межкультурной научной интеграции, подразумевающей, помимо прочего, отражение новых явлений, обнаруженных учеными в различных областях науки и жизни социума, а также результатов научных достижений и открытий, в словарном составе английского языка.

Сегодня справедливо говорить не только о научных прорывах, совершенных британскими исследователями, но и о научных разработках американских, австралийских, а также ученых других англофонных стран, результатами достижений которых пользуется весь мир и которые в той или иной мере находят отражение в национальных языках.

Проблема национальной принадлежности научного открытия чрезвычайно непростая. Так, нет однозначного ответа на вопрос о том, чьим изобретением является Ин-

тернет (всемирная система объединённых компьютерных сетей для хранения, обработки и передачи информации) – без преувеличения, главный технологический прорыв последних десятилетий. Вопрос авторства этого изобретения – запутанная история, в его создании принимали участие многие блестящие учёные и коллективы целых университетов (Массачусетского, Калифорнийского, а позднее – университеты Великобритании и Норвегии). При этом слово, обозначающее данное явление, имеет английское происхождение, оно прочно вошло в языки мира, в том числе и в русский.

Ассимиляция англоязычных терминов в языке-реципиенте

В начале 1990-х годов английский физик и программист Тим Бернерс-Ли начал работу над открытой системой, которая позволяла бы размещать в сети различные данные таким образом, чтобы любой пользователь мог иметь к ним доступ. Изначально планировалось, что эта система позволит обмениваться нужной информацией

учёным-физикам. Так появилась хорошо знакомая нам глобальная сеть — World Wide Web (WWW)¹ или, как мы ее называем, *Всемирная паутина*. Все термины, связанные с этой областью и слова, претерпевшие детерминологизацию, преимущественно англоязычного происхождения, самые распространенные из них: **веб-сайт; браузер; аккаунт; бан** (от англ. *ban* — запрещать); **блог; блогер; биткойн; файл; доменное имя** (домен); **Интернет-сервер; интерфейс; клик; контент; куки; логин; онлайн / оффлайн и производные от них; сайт; сервер; спам; тизер; трафик; хостинг** и многие другие. В большинстве случаев, русский язык принял и ассимилировал эти слова не в силу отсутствия эквивалентов (во многих случаях они есть: *клик – щелчок, контент – содержание*), но в силу того, что интернет-среда, во-первых, быстро пополняется новыми лексическими поступлениями, чаще всего англоязычного происхождения, быстро входящими в обиход пользователей, и во-вторых, в силу того, что сама эта среда во многом предполагает межнациональное и даже наднациональное общение, требующее общности основных понятий и соответствующих им лексических единиц².

Что касается степени ассимиляции, то она может быть полной или частичной. Это, прежде всего, касается написания: так, слово «Интернет», войдя в русский язык, строго писалось с заглавной буквы, однако сейчас встречается написание со строчной. Склонение слова «Интернет» уже не вызывает нареканий со стороны специалистов в области русского языка (возможно, не всех). «Оффлайн» – обычно пишется с двумя «фф», но, вероятно, одна буква «ф» отпадет, так же, как в слове «офис», которое на этапе его вхождения в русскоязычный дискурс писалось с двумя «ф». Сюда же относится и лексема «блогер» – с одной буквой «г» в русской версии и удвоенной «g» в английском в соответствии с требованиями правописания современного английского языка. Сохранившее в русском языке свою оригинальную форму название поисковой системы **Google** привело к возникновению в русском интернет-жаргоне глагола «погуглить», то есть поискать информацию в поисковой системе *Google*. И, наконец, **Zoom** и **зуммеры** – теперь это все те, кто существует в виртуальной среде при помощи данной платформы, название которой построено на реализации по крайней мере двух из многочисленных его значений и отсылает как к эффекту «наезда камеры» из области кино, т.е. к электронному увеличению изображения, так и к американскому слэнговому слову, обозначающему «получать бесплатно».

Интересно отметить межязыковой **концептуальный перенос** – так, с приходом эры Интернет в русскоязычном дискурсе довольно широко распространилось

понятие «*сеть*». И если Интернет сохранил свою оригинальную форму, то такие понятия, как «сетевая экономика», «сетевые университеты» существуют в своей русскоязычной версии.

Lingua franca современной науки и техники

Вопрос о национальных границах науки весьма широко обсуждается мировой научной (и не только) общественностью. Несмотря на то, что каждая страна стремится «записать на свой счет» успехи в той или иной научной области, наука сегодня как никогда является интернациональной: благодаря современным технологиям информация относительно возникающих научных гипотез, исследованиях и их результатах с легкостью пересекает границы; широко распространенной тенденцией стала совместная работа международных коллективов ученых. Принцип временных международных команд оказывается полезным не только для научно-исследовательской организации, инициировавшей научные разработки в определенной области, но и для членов международной команды, так как обуславливает приобретение ими новых знаний и опыта, наработку навыков, расширение профессиональных связей. Профессиональное общение между членами международной команды чаще всего происходит на английском языке, во всем мире признающимся *lingua franca* современной науки и техники. Данный статус английского языка означает не только стабильное использование англоязычных терминов в научной и технической областях, равно как и в сфере повседневного общения, но и появление в результате научной работы англоязычных команд новой англоязычной терминологии и научных публикаций на английском языке.

По мере работы над совместным проектом члены команды вырабатывают оптимальные подходы к решению задач определенной категории, то есть обучаются в процессе научной деятельности, что способствует дальнейшему формированию системы профессионально релевантных компетенций каждого из них [Куликова 2013]. Данный вывод находит подтверждение в наблюдениях автора исследования временных команд, отмечающего, что «самые тонкие места временных проектных команд могут оказаться и самыми сильными – как для организации, так и для самих специалистов» [Эдмондсон 2012, с.66]. К этой категории, вероятно, можно отнести необходимость освоить и использовать общий – английский – язык в процессе межкультурной научной коммуникации, что способствует не только личностному и профессиональному росту исследователя, но и вносит вклад в развитие концептуальной и терминологической базы многих предметных областей.

1 Источник: <https://usamagazine.ru/kto-i-kogda-sozdal-internet/>

2 Вместе с тем, «мышка» в русскоязычном интернет-дискурсе прижилась русская, а не английская «mouse».

Английский язык, как *lingua franca* науки, техники, изобретательства сегодня лидирует среди других коммуникативно значимых языков в области **терминообразования**. Ученые признают, что концептуальные системы имеют страновые различия, то же относится и к различным компаниям, часто пользующимся «своей» терминологией, что чревато коммуникативными срывами в сфере профессионального общения [Terminology in Everyday Life 2010]. Вместе с тем, преобладание английского языка способно предотвратить вероятные риски коммуникативных провалов и обеспечить унификацию отраслевой терминологии.

Нейминг в английском языке и «принимающих» языках. Терминологические сферы-доноры и сферы-реципиенты

Обычно наименование нового концепта – это прерогатива его автора. Процесс наименования концепта разработчиком соответствующего новшества получил название первичного нейминга. Как отмечают специалисты в области терминоведения, сегодня первичный нейминг происходит преимущественно на английском языке, что связано, как отмечалось выше, с ролью английского как *lingua franca* в современном мире науки и техники. Английский признается языком-источником для большинства терминологических неологизмов в других языках. Термин, который обозначает концепт в языке-реципиенте, но при этом уже имеет название в английском языке (или другом языке-источнике), представляет собой продукт вторичного нейминга [Why is terminology...2014, p.33].

Образование новых терминов обуславливается **новейшими достижениями** в области науки и техники. Сам термин «инновация» происходит от латинского «*novatio*», что означает «обновление» (или «изменение»), и приставки «*in*», которая переводится с латинского как «в направление». Если переводить дословно, «*innovatio*» *in* «в направлении изменений». Само понятие *innovation* впервые появилось в научных исследованиях XIX века. Новую жизнь понятие «инновация» получило в начале XX века в научных работах австрийского и американского экономиста Й. Шумпетера в результате анализа «инновационных комбинаций» - изменений в развитии экономических систем. Шумпетер был одним из первых учёных, кто в 1900-х гг. ввёл в научное употребление данный термин в экономике.

Некоторые инновационные понятия уже описаны, названы и введены в научный обиход английскими исследователями, но еще не все из них получили названия в национальных языках. Следующие примеры³ из области

астрономии представляются наименее проблематичными с точки зрения их перевода, например, на русский:

red geysers (a galaxy that contains a large number of very large black holes and where no new stars are able to form): *Today, astronomers ... are announcing the discovery of a new class of galaxies called "red geysers" that harbor supermassive black holes with winds that have the power to keep dormant galaxies quiet* [Astronomy magazine, 25 May 2016];

dark sunshine (a substance thought to exist inside the sun that gives off a special type of light): *While scientists continue looking skyward to find more insight into the mysteries of dark matter, some have begun looking to our sun for "dark sunshine"* [Astronomy magazine, 25 May 2016];

space fever (a medical condition in which an astronaut's body temperature is higher than usual because of the effects of weightlessness): *"This space fever, as we may call it, has potential implications for long-term space flights in terms of astronauts' health, wellbeing and support," the researchers wrote in their study, published in the journal Scientific Reports* [www.independent.co.uk, 6 January 2018].

Интересным с точки зрения лингвокультурологии представляется не так давно вошедший в широкое употребление **медицинский** термин «**London throat**» (a mild infection, similar to a cold, said to be common among people who live in London and caused by pollution): *Scrapping speed bumps could help protect city dwellers against "London throat" because braking releases toxic dust which may trigger coughs and colds, scientists have said. Urbanites often suffer from intermittent bouts of runny noses and brain fog, which experts have long-suspected are caused by pollution. Dubbed "London Throat", this ongoing low-level illness can lead to more serious infections such as pneumonia and bronchitis* [telegraph.co.uk, 9 January 2020].

В области **экономики** лексические нововведения последнего времени в основном отражают явления, понятные и узнаваемые членами социума, например:

attention economy (an economic system where the amount of information available on the internet means that companies must compete to attract the attention of potential consumers): *As 63% of marketers world-wide set out to increase traffic and leads over the next 12 months, their first instinct will be to produce more content. Fight this instinct. Remember, we are living in an attention economy. The way to get attention today isn't to shout more or shout louder; instead, think carefully about how you can use these 8 strategies to help people better navigate the information deluge* [www.think-growth.org, 20 June 2017];

surveillance capitalism (an economic system where a company, usually a website, makes money by selling its users' personal data to other companies): *Google and Facebook, in particular, are avatars and practitioners of the new*

³ Здесь и далее примеры контекстов употребления лексических единиц приводятся со страниц сайта Cambridge Dictionary [https://dictionary.cambridge.org/].

“surveillance capitalism”, the system whereby it is not our need for goods and services that creates the greatest corporate wealth, but the data we generate that can then be sold on [The Sunday Telegraph, 4 February 2018];

experience economy (an economic system that is based on people doing things, such as taking part in sporting activities and visiting places, rather than buying things): *A series of studies is revealing strange things about our spending habits. They call it the “experience economy”, which gives it the sense of a grand theory. And there is science behind it, but it’s also very simple: regardless of political uncertainty, austerity and inflation, we are spending more on doing stuff, choosing instead to cut back on buying stuff [The Guardian, 13 May 2017].*

Сегодня английский язык фиксирует проникновение в область экономики вопросов из самых разных областей жизни общества, например, вопросов гендерного равноправия, в результате чего появляются такие гибридные лексические единицы, как **womenomics** (the activities undertaken by a government to enable more women to enter the workforce, especially into high-level job): *For those who have already decided that Japan’s “womenomics” movement is an empty promise, the Kanagawa Women’s Empowerment Support Group has plenty of ammunition. Its pink-toned website introduces a panel of movers and shakers aiming to promote female empowerment in Kanagawa prefecture in the coming year: 11 high-profile corporate leaders — and all 11 of them men [Financial Times, 8 March 2017].* Очевидно, что переход подобной лексики в русский язык пока возможен лишь благодаря описательному переводу, предоставляющему толкование обозначаемого англоязычным термином явления. В то же время английская лексема **money-laundering** вошла в русский и через прием калькирования превратилась в очень «удобное» с точки зрения узуса **отмывание денег**.

Углубленные разработки англоязычного научного общества в области **экологии и устойчивого развития** привнесли в другие языки, включая русский, «зеленую» тематику. В общественном сознании зеленый и салатный цвета связаны с органическим происхождением продукта, а если говорить о политике и стратегии компании, то зеленый связывается с защитой окружающей среды, сохранением природных ресурсов и здоровья человека. Сегодня мы встречаем в русском языке «зеленые товары», «зеленый рынок», «зеленые офисы», просто магазин экологических товаров «Зеленый» и даже «экологичный зеленый железнодорожный транспорт». Английский язык изобилует «экологической» лексикой, несущей преимущественно положительную коннотацию: *green marketing* (совокупность маркетинговых действий, направленных на продвижение экологически чистой продукции); *green consumerism* (тенденция к употреблению таких продуктов, производство которых является экологичным); *green cloud* (цифровой сервис, связанный с хранением и предоставлением вычислительных опе-

раций на удаленных облачных серверах; сервис с потенциально выигрышной услугой для общества по сравнению с традиционными услугами подобного рода).

Однако при этом отмечаются попытки использовать обозначения цвета «зеленый» для осуществления не совсем благовидных практик. Так, в статье под заголовком «“Зеленый пиар” – как бренды притворяются “эко”» рассматривается явление под названием **«гринвошинг»**.

Термин **«гринвошинг»** образован из комбинации английских слов **green (зеленый, экологичный) и whitewashing (отбеливание)**. В буквальном переводе *greenwashing* — «зеленое отмывание» или «зеленый камуфляж». Использовать его предложил американский биолог и журналист Джей Вестерфельд. В 1983 году во время исследовательской поездки по островам Фиджи он обратил внимание на необычную «зеленую» практику. Администрация крупного отеля *Beachcomber Resort* советовала постояльцам повторно использовать полотенца и постельное белье, чтобы снизить вред, наносимый коралловым рифам. На самом деле сотрудники отеля беспокоились только о сокращении расходов на стирку. В 1986 году Вестерфельд описал эту практику в своем эссе, после чего новый термин распространился в прессе и вошел в широкий обиход. Однако сам прием гринвошинга оказался не новым: задолго до описанного случая нефтяная компания Chevron выпустила рекламу о том, как спасает бабочек и морских черепах. Эффективность роликов принесла компании престижную рекламную премию Effie. А экологи назвали эту рекламу «золотым стандартом» гринвошинга, поскольку в то время компания Chevron нелегально сбрасывала токсичные отходы в места обитания диких животных (по материалам [<https://style.rbc.ru/health/5e0124cf9a79479754070489>]).

Такие области, как **устойчивое развитие, экология, охрана окружающей среды**, сегодня характеризуются возникновением многочисленных новых понятий, первичный нейминг которых обеспечивается английским языком. Новым понятиям соответствуют лексические единицы, обретающие новое значение в контексте наиболее актуальных проблем существования человечества, примером чему может служить термин **ecotherapy – экотерапия** – общий термин для целого ряда направлений психологической поддержки, которые используют эмпирические связи с природой. Как отмечают исследователи, современный английский язык закрепляет и пропандирует **экоцентризм** как новую модель взаимодействия человека и природной среды [Басинская 2019, с. 6], что, как мы видим, находит отражение и в русском языке.

Кроме того, появление в результате научно-исследовательской и предпринимательской деятельности такого обилия понятий и соответствующих им языковых единиц способствует развитию и относительного нового

направления в лингвистике – **эколингвистики**.

Становление интернет-коммуникации, интернет-дискурса и, соответственно, языка виртуальной среды дало мощный толчок развитию новых исследований, в частности, **в российской лингвистике**. Исследованиям подвергается такая проблематика, как:

- виртуальная дискурсивная практика и характерный для нее эффект стаккато (способ быстрого сканирования кратких фрагментов текста из многочисленных интернет-источников);
- особенности языковой личности в виртуальном пространстве (эффект зеркала в интернет-коммуникации);
- интернет-коммуникация и ее взаимодействие с дискурсами различных типов;
- языковая специфика интернет-коммуникации (напр., интернет-речь и эффект эсперанто; особенности языка блогеров);

В **лингводидактике** мы занимаемся исследованием когнитивно-психологических особенностей поколения **миллениалов**, то есть поколения Интернет (или поколений Y and Z) в поисках наиболее оптимальных подходов и способов обучения представителей этого поколения иностранным языкам [Белогаш, Мельничук 2020].

Заключение

Итак, даже очень беглое рассмотрение основных тен-

денций подтверждает общепризнанное мнение о том, что английский язык науки и техники продолжает играть важнейшую роль в пополнении словаря национальных языков, в том числе и русского:

- по-прежнему происходит формирование определенного пласта терминологии на основе англоязычных терминов, соответствующих новым концептам, появившимся в результате открытий и разработок англоязычных ученых;
- в современном мире это, преимущественно, результаты коллективной работы, имеющие несколько авторов;
- научные и технические нововведения, появившиеся в англоязычном научном поле, проходят стадию первичного нейминга и закрепляются в англоязычном узусе;
- новая англоязычная лексика из научно-технической области, попадая в лексическую базу языка-реципиента, ассимилируется в языке полностью или частично;
- за счет подобных поступлений происходит расширение концептуальной сферы различных областей принимающего (в нашем случае, русскоязычного) дискурса;
- наиболее продуктивными сферами-донорами, поставляющими англоязычную лексику и новые понятия в русскоязычный дискурс, являются коммуникативные технологии, экология и защита окружающей среды, экономика, устойчивое развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басинская М.В. Современные номинативные процессы в англоязычном экологическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2019. 24 с.
2. Куликова О.В. Междисциплинарность как базовый принцип формирования системы профессионально релевантных компетенций в сфере экономики и бизнеса // Экономика языка и бизнес: сб. науч. тр. - М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. - С. 64 — 73.
3. Смирнова У. "Зеленый пиар" – как бренды притворяются "эко", 2019. URL: <https://style.rbc.ru/health/5e0124cf9a79479754070489>
4. Эдмондсон Э. Как делать то, что никто никогда не делал // Harvard Business Review — Россия. – Май 2012. – с. 62 – 71.
5. Terminology in Everyday Life / Ed. by Marcel Thelen and Frieda Steurs. – John Benjamins Publishing Co, 2010. – 281 p.
6. Why is terminology your passion? A collection of interviews with prominent terminologists. – European Union, 2014. – 116 p.
7. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Когнитивные аспекты развития информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации // Российский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 2. С. 123-132.
8. <https://usamagazine.ru/kto-i-kogda-sozdal-internet/>
9. <https://dictionary.cambridge.org/>

© Куликова Ольга Викторовна (ok517@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ В НЕМЕЦКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ)

REPRESENTATION OF THE SOCIAL
SPHERE IN THE GERMAN AND ENGLISH
LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD
(ON THE MATERIAL OF PHRASEOLOGICAL
UNITS WITH ZOONYM COMPONENT)

*E. Lavrishcheva
N. Abroskina*

Summary: The article reveals theoretical and practical issues of the representation of ideas about the social sphere in the German and English language picture of the world. Special attention is paid to the representation of ideas and work activities of a person and interpersonal relationships. Phraseological units with a zoonym component are used as research material.

Keywords: phraseological unit, zoonym, linguistic picture of the world, concept, representation.

Лаврищева Екатерина Владимировна

к.филол.н., ФГБОУ ВО «Елецкий
государственный университет им. И.А. Бунина»
eklav@mail.ru

Аброскина Наталия Борисовна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Елецкий
государственный университет им. И.А. Бунина»
abroskina-19@mail.ru

Аннотация: В статье раскрываются теоретические и практические вопросы репрезентации представлений о социальной сфере в немецкой и английской языковой картине мира. Особое внимание уделяется репрезентации представлений и трудовой деятельности человека и межличностных отношениях. В качестве материала исследования используются фразеологические единицы с компонентом-зоонимом.

Ключевые слова: фразеологизм, зооним, языковая картина мира, концепт, репрезентация.

Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом представляют собой довольно значимый фрагмент словарного состава немецкого и английского языков. Анализ языкового материала позволяет сделать вывод о том, что наибольшее количество фразеологизмов с компонентом-зоонимом репрезентируют социальную сферу, а именно поведение человека в обществе, его взаимодействие в окружающими его людьми, его отношение к событиям, которые происходят здесь и сейчас, а также представления о трудовой деятельности, орудиях труда, его результатах.

Для описания отношения человека к труду в немецком и английском языках используются схожие зоонимы: **a dog/der Hund** (*you can't teach an old dog new tricks, Hunde flöhen*); **a horse/das Pferd** (*flog a dead horse, arbeiten wie ein Pferd*); **a cat/die Katze** (*there is not a cat in hell's chance of smb. doing smth., wie die Katze um den heißen Brei (herum) gehen*); **a donkey/der Esel** (*do the donkey work, wer sich zum Esel macht, muss Säcke tragen*).

В немецком языке компонентами фразеологизмов, репрезентирующих концепт «труд», также могут являться лексемы **der Bock** (*den Bock melken*), **der Dachs** (*arbeiten wie ein Dachs*), в английском языке – **a pig** (*make a pig's*

ear of smth.), a cow (*do smth. until the cows come home*), **a chicken** (*count one's chickens before they are hatched*), **a bull** (*take the bull by the horns*).

Отношение к труду и в английском, и в немецком языках выражается, в первую очередь, через оппозицию «трудолюбие – лень». Можно говорить о том, что потребность трудиться, установки на трудолюбие, отношение к труду как источнику жизни и естественному состоянию человека являются традиционными установками как для английского, так и для немецкого языкового сознания: *arbeiten wie ein Pferd, arbeiten wie ein Dachs; there is more than one way to skin a cat, hit the bull's eye, take the bull by the horns*.

Представления о норме составляют основу картины мира, любое отклонение от нормы фиксируется и отражается в языковой картине мира. Не случайно чрезмерное усердие при выполнении работы приобретает пейоративную оценку как в английском, так и в немецком языках: *run around like a headless chicken; do smth. until the cows come home; flog a dead horse; wer zwei Hasen zugleich hetzt, fängt keinen*.

И в немецком, и в английском языках реализуется отрицательное отношение к лени, безделью, нежела-

нию трудиться: *frische Fische – gute Fische; die Arbeit ist kein Frosch; um der Esels Schatten zanken; das ist für die Katze; den Bock melken; wie die Katze um den heißen Brei (herum)gehen; das ist den Mäusen gepfiffen; die Schafe austreiben; sei kein Frosch!; it is enough to make a cat laugh, act the goat.*

Помимо отношения человека к труду, большое значение для английского и немецкого языкового сознания имеет результативность работы, которая зависит, прежде всего, от способа ее выполнения. Отсутствие положительного результата оценивается негативно и в немецком, и в английском языках: *wer den Aal hält beim Schwanz, dem bleibt er weder halb noch ganz; wer zwei Hasen zugleich hetzt, fängt keinen; das ist für die Katze; den Bock melken; das ist den Mäusen gepfiffen; sich abmühen wie der Fisch auf dem Trocknen; make a pig's ear of smth.; you can lead a horse to water but you can't make him drink; there is not a cat in hell's chance of smb. doing smth.; you can't teach an old dog new tricks; flog a dead horse.*

Для описания поведения человека в обществе и в английском, и в немецком языках используются следующие зооморфные лексемы: **a fish/der Fisch** (*never offer to teach fish to swim, frische Fische – gute Fische*); **a horse/das Pferd** (*ride two horses at the same time, auf einem fahlen Pferde reiten*); **a hare/der Hase** (*run with the hares and hunt with the hounds, wer zwei Hase zugleich hetzt, fängt keinen*); **a monkey /der Affe** (*make a monkey out of smb., einen Affen tanzen lassen*); **an eagle/der Adler** (*keep an eagle eye on smb., den Adler fliegen lehren*); **a goat/der Bock** (*act the goat, den Bock zum Gärtner machen*).

Но существуют наименования животных в немецком языке, которые при описании поведения человека не являются компонентами фразеологизмов в английском языке: **der Bär** (*einen Bären loslassen*), **der Fuchs** (*es ist ein armer Fuchs, der nur ein Loch hat*), **der Dach** (*sich wehren wie ein Dach*), **die Ratte** (*schlafen wie eine Ratte*), **der Frosch** (*sei kein Frosch!*), **die Katze** (*die Katze aushalten*), **das Schaf** (*die Schafe austreiben*), **der Spatz** (*die Spatzen pfeifen es von allen Dächern*), **der Löwe** (*was der Löwe nicht kann, das kann der Fuchs*), **der Esel** (*um des Esels Schatten zanken*).

В свою очередь, компонентами-зоонимами английских фразеологизмов для описания поведения человека могут быть **a duck** (*get one's ducks in a row*), **a bird** (*give smb. the bird*), **a wolf** (*throw smb. to the wolves*), **a goose** (*cook one's goose*), **a mouse** (*be quite as a mouse*), **a pig** (*squeal like a stuck pig*), **an ass** (*to save one's ass*), **a turkey** (*talk turkey*), **a tiger** (*a paper tiger*), **a dog** (*the tail wags the dog*), **a snake** (*a snake in the grass*).

Немецкая и английская языковая картина мира обнаруживает значительное сходство: в обоих языках репрезентируются представления:

- о причинении вреда: *cook one's goose, fight like kilkenny cats, let sleeping dog lie, give smb. the bird;*
- угрозе физического насилия/физической расправы: (*die*) **Katze** (*aus*)halten, *sich wehren wie ein Dach*, *save one's butt/ to save one's ass, kick ass/ to kick butt;*
- обмане: *j-n zum Esel machen, a paper tiger, cry wolf, j-m einen Bären aufbinden, a turkey shoot, monkey business;*
- помощи/поддержке: *get a piece of information from the horse's mouth;*
- близости/отдаленности отношений между людьми: *lead a cat-and-dog existence, wie Hund und Katze leben, fight like cat and dog;*
- сохранении собственного достоинства: **Hahn im Korb**, *macht mir nicht die Pferde scheu, be on one's hobby horse;*
- предательстве: *eine Schlange am Busen nähren, a snake in the grass, throw smb. to the wolves, change horses in the midstream, see how the cat jumps, make a monkey out of smb.;*
- безразличии: *kein Hahn kräht (mehr) da(r)nach, strain at a gnat and swallow a camel.*

Проведённый анализ показывает, что несмотря на некоторые различия в составе фразеологических единиц с компонентом-зоонимом, наблюдается значительное сходство представлений о социальной сфере в английской и немецкой языковой картине мира. Такое сходство обусловлено совпадением социально-исторических условий жизни людей, общими закономерностями развития человеческого бытия, дающими единый опыт, единое знание «правил жизни».

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, А.Н., Добровольский, Д.О. Основы фразеологии (краткий курс). Учебное пособие. М.: Флинта, 2013. 312 с.
2. Баранов, А.Н., Добровольский, Д.О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. 656 с.
3. Винарева, Л.А., Янсон, В.В. EnglishIdioms = Английские идиомы. Казань: ООО «ИП Логос-М», 2008. 384 с.
4. Кочнова, К.А., Чанчина, А.В. Моделирование языковой картины мира: монография. Н. Новгород: НГПУ, 2015. 145 с.
5. Burger, H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH&Co., 2003. 225 S.

© Лаврищева Екатерина Владимировна (eklav@mail.ru), Аброськина Наталия Борисовна (abroskina-19@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ЯЗЫКЕ ПОЭЗИИ АВТОРОВ XX ВЕКА

COLOR DESIGNATIONS IN THE LANGUAGE OF THE POETRY OF THE AUTHORS OF THE XX CENTURY

S. Petrova

Summary: The article examines the features of the functioning of colorative vocabulary in literary texts of poets of the twentieth century. The semantics and functional orientation of color designations are described, in the role of which the names of the element EARTH are actively used. The features of the figurative implementation of colorative vocabulary in the poetic texts of the authors of the period under study are investigated. A comparative analysis of the lexical specification of color designations in the poetry of A. Blok, V. Mayakovsky, S. Yesenin, B. Akhmadulina, A. Voznesensky, E. Evtushenko is carried out.

Keywords: color designation, metaphor, metaphorical epithet, artistic image, semantics, vocabulary.

Петрова Светлана Владимировна

к.филол.н., доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет
petrova@bsu.edu.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности функционирования колоративной лексики в художественных текстах поэтов XX века. Описывается семантика и функциональная направленность цветообозначений, в роли которых активно используются наименования стихии ЗЕМЛЯ. Исследуются особенности образной реализации колоративной лексики в поэтических текстах авторов исследуемого периода. Проводится сопоставительный анализ лексической спецификации цветообозначений в поэзии А. Блока, В. Маяковского, С. Есенина, Б. Ахмадулиной, А. Вознесенского, Е. Евтушенко.

Ключевые слова: цветообозначение, метафора, метафорический эпитет, художественный образ, семантика, лексика.

Обращение к исследованию цветообозначений с точки зрения функционирования их в поэтических текстах авторов XX века направлено на анализ семантики лексических единиц, особенностей сочетаемости колоративов с целью выявления их образного потенциала. Именно в ткани произведения отдельные лексемы и фразы, взаимодействуя, приобретают разнообразные смысловые оттенки. По справедливому замечанию В.В. Виноградова, «смысл слова в художественном произведении никогда не ограничен его прямым номинативно-предметным значением. Буквальное значение слова здесь обрастает новыми смыслами... В контексте всего произведения слова и выражения, находясь в теснейшем взаимодействии, приобретают разнообразные дополнительные смысловые оттенки, воспринимаются в сложной и глубокой перспективе целого» [1, с. 230].

Цветообозначения не один раз привлекали внимание исследователей-филологов. Ученые по разным основаниям классифицируют слова-цветообозначения, выделяют неодинаковое количество основных колоративов. Для русского языка, согласно теории Б. Берлина и П. Кея (Berlin B., Kay P., 1991), основными цветообозначениями являются 12 прилагательных: **черный, белый, красный, зеленый, синий, желтый, коричневый, голубой, фиолетовый, оранжевый, серый и розовый**. Наиболее частотными среди носителей языка являются прилагательные: *зеленый, голубой, красный, желтый, синий, коричневый, белый, черный, серый*. Для более точного определения оттенка всегда необходим достаточный контекст, то есть ближайшее окружение слова, особенно это касается

функционирования слов-цветообозначений в художественном тексте, поскольку именно там может рождаться новый смысл, который существует только в языковой картине конкретного автора.

В рамках данной работы мы обратились к корпусу лексических единиц, которые по своей семантике связаны со стихией ЗЕМЛЯ. Как показал анализ лексического массива текста, именно данные номинации активно функционируют в качестве цветообозначений в языке поэзии авторов XX века (А. Блока, В. Маяковского, С. Есенина, Б. Ахмадулиной, А. Вознесенского, Е. Евтушенко). Обращение к специфике колоративов в художественных текстах поэтов, ставших знаковыми фигурами современности, а также сопоставление со цветообозначениями в поэзии начала XX (А. Блока, В. Маяковского, С. Есенина) является небезынтересным, так как это позволит выявить некоторые закономерности в образном употреблении колоративов, а также отметить особенности индивидуально-авторского восприятия цветовой картины мира.

В поэтическом языке данных авторов происходит качественное преобразование содержания земных лексем, появление у них новых смысловых оттенков. Номинации стихии ЗЕМЛЯ, функционируя в текстах указанных авторов в качестве колоративов, с одной стороны сохраняют свое понятийное значение, с другой – обретают образное наполнение, которое характеризуется богатством ассоциаций.

Наиболее частотными в текстах художников слова

являются номинации, которые входят в тематические группы «Наименования горных пород, камней и драгоценных металлов» (*золото, серебро, жемчуг, изумруд, медь, янтарь, мрамор, агат, рубин, бронза, бирюза, олово, уголь, яхонт*), «Наименования растений и их частей» (*фиалка, рябина, маслины, чернослив, мандарин, персик, томат, вишня, черника, васильки, настурция, апельсин, сирень, кувшинка, незабудка, черемуха, фисташки, абрикос, мак, маргаритка, роза, смородина, орех*).

Цветовая картина мира поэтов формируется на основе национальной, но преобразуется, дополняется новыми коннотациями, которые обусловлены особенностями индивидуально-авторского мировосприятия. Образные наименования появляются, когда слова-цветообозначения вплетаются в структуру тропа (чаще метафоры и эпитета). Когда поэт воссоздает цветовую картину мира, он основывается не только на объективном восприятии цвета, но и на экспрессивном ощущении, отмечая в языке возникшие смысловые ассоциации. Эти новые коннотации совмещают в себе понятийную и чувственную сферу познания, способствуют созданию художественных образов, приращению новых компонентов значения.

В поэтических текстах А. Блока, В. Маяковского, С. Есенина, Б. Ахмадулиной, А. Вознесенского, Е. Евтушенко колоративные наименования представлены группами красного, желтого, серого, черного, синего, голубого, зеленого, белого цветов, а также их оттенками.

Наиболее употребительными в художественных текстах всех авторов являются колоративы «желтый» и «серый», наиболее частотны они в языке поэзии С. Есенина, А. Блока. Цветообозначения из текстов С. Есенина, А. Блока, В. Маяковского приводятся из «Словаря образных средств Александра Блока, Сергея Есенина и Владимира Маяковского» Н.А. Тураниной. Так, приведем некоторые примеры:

у А. Блока: **золото** ресниц; **золото** кудрей; *осеннее золото*; **золотистые** лица купальщиц; **золотые** пряди; **золотые** опилки; **золотой** колосок; в **золотую** осень разлук; **золотого** заката; в **серебре** росы; в **серебре** метелей; **серебром** моих вьюг, **серебром** волны (Туранина, 2009);

у С. Есенина: *лижут сумерки золото солнца*; *осеннее золото лип*; *посмотреть на золото телесное*; в **золото** полей; **золото** овса; *это золото осеннее*; **золото** холодное луны; в лунном **золоте**; в волосах *есть золото и медь*; *руки милой – пара лебедей – в золоте волос моих ныряют*; *лижут сумерки золото солнца*; как *осеннее золото лип*; в **золото** полей; **золото** овса; *увяданья золотом охваченный*; **золото** холодное луны; *на ветке об лака, как слива, златится спелая звезда*; *реки златых долин*; *над рощею ошестинится златым щенком луна*; *на златых моих ресницах*; *на нивы златые*; **златое** солнышко, *как пуп, глядит в Каспийский рот*; *пополам нашу*

землю-матерь разломлю, как златой калач; *солнца луч золотой*; *в блеске золотом*; *в лучах золотых* (Туранина, 2009);

у В. Маяковского: *Снег серебрил телеграфную сеть*; *серебряный Дон*; *в ночи Млечный путь серебряной Окою* (Туранина, 2009).

В текстовом пространстве Б. Ахмадулиной, А. Вознесенского, Е. Евтушенко лексемы *серебро, золото* также достаточны частотны в качестве цветообозначений.

у Б. Ахмадулиной: **злато** дыни; *За ели западал сплав ржавчины и злата (о солнце)*. / *Оранжевый? Жаркой?...* (Ахмад., 1, 210, 276); *А как стали вставать, с неохотой глаза открывать, / вдоль метели пронесся трамвай, изнутри золотистый* (Ахмад., 2, 257). *Пусть я сгину, / подрагивая в чистом серебре русалочьих мурашек, / жгущих спину!* (Ахмад., 1, 170); *вод холодных серебро*; *Кровь звезд и бездн под кожей серебрится* (Ахмад., 2, 135, 241);

у Е. Евтушенко: **серебряная** россыпь голубей; **рубины** самолета (Евтуш., 3, 209, 244); *В перманенте рыжем серебрено / проступали седые пряди* (Евтуш., 2, 75); **золотая** струя горчицы; **золотые** нити спагетти; **серебристая** полынь (Евтуш., 2, 238; 3, 340, 470); **золотой** хохолок (о ребенке) (Евтуш., 3, 408);

у А. Вознесенского: *Потом облака золотели от зноя. / И сонное солнце в Элладу ушло* (Вознес., 1, 372); **серебряны** глаза (Вознес., 1, 318).

В поэтическом дискурсе указанных авторов колоративы «желтый», «серый» используются как средство создания лингвистического портрета человека, а также для описания природных явлений и объектов окружающего мира.

Колоративы «белый», «зеленый», «голубой», «фиолетовый», «черный» представлены в поэзии Б. Ахмадулиной, Е. Евтушенко А. Вознесенского такими репрезентантами стихии ЗЕМЛЯ как *жемчуг, маслины, фиалки, незабудки, фисташки, василек, брусника, изумруд, рубин*, например:

у Е. Евтушенко: *С колыбели / голубели / у Ивана-дурака / под бровями два хитрющих, / два живучих василька (о глазах)*; *И каждым утром / ранней ранью / нас пробуждал нетерпеливо, / качая синий мед желанья... / Желанье тлело сквозь ресничины / и на груди твоей вздымало / две сан-луисские брусничины (о сосках на женской груди)* (Евтуш., 3, 370, 417); **рубины** самолета (Евтуш., 3, 209, 244); *Глядела с любопытством, / а не вчуже, / и вовсе не старушечье - / девчужье / синело из-под треснувших очков / с лукавым простодушьем васильков* (Евтуш., 3, 281); **изумрудная** тина; **незабудочные** явтушенковские глаза (Евтуш., 2, 524; 3, 337);

У А. Вознесенского: **бирюза** кокошников; *На черном пластике / изумрудно / сжимались празднично / два чутких чуда (о лягушках)...* (Вознес., 1, 81; 3, 109); **жемчужные** парики; **глаза фисташковые**; (Вознес., 1, 288; 2, 303).

у Б. Ахмадулиной: *Коль жаждешь – пей до дна черничный сок* зрачка (Ахмад., 3, 37); *маслины* цвета (Ахмад., 2, 262).

В поэтических текстах Е. Етушенко, Б. Ахмадулиной, А. Вознесенского колоративы «желтый», «серый», «коричневый», «черный» выражены сложным прилагательным или прилагательным-неологизмом, которые в свою очередь являются индивидуально-авторскими эпитетами. Например: *в стрижке светло-ореховой; жемчужно-витиеватая береза; сиянье моря северно-янтарное; ящики с шампанским серебряноголовые; глаз твой агатист* (Вознес., 1, 232, 243, 279; 2, 81; 3, 91); *аксамитово-жемчужные росы; рудо-желтая луна* (Евтуш., 3, 66, 413); *воды серебряно-черные* (Ахмад., 2, 286).

Яркие примеры конвергенции тропов с использованием цветообозначений представлены в поэтическом языке С. Есенина: *Загорятся, как черна смородина, угли – очи в подковах бровей; Словно яблонный цвет седина у отца пролилась в бороде* (Туранина, 2009).

Совмещение тропов в одном контексте с использованием колоративов также характерно и для поэзии Б. Ахмадулиной, А. Вознесенского, Е. Евтушенко, например: *...словно три изумрудные взрыва, / эти листовницы стоят;* (Евтуш., 2, 141); *уток нитка жемчужная; Одуряя и журя, / польхает мандарином / рыжей челки*

кожура; (Вознес., 1, 81); *гений глаза изумрудный; янтарное озеро паркета* (Ахмад., 1, 273; 3, 17).

Как показал анализ колоративов, встретившихся в поэтическом дискурсе исследуемых авторов, цветообозначения чаще всего выражены согласованным определением, существительным со значением признака, глагольной формой или наречной структурой.

Репрезентанты стихии ЗЕМЛЯ в поэзии А. Блока, В. Маяковского, С. Есенина, Б. Ахмадулиной, А. Вознесенского, Е. Евтушенко активно используются как цветообозначения, вовлекаются при этом в метафорический процесс, что позволяет авторам создавать яркие и необычные поэтические образы. В ряде случаев колоративная лексика в текстах авторов представляет собой пример традиционного образупотребления цветообозначений, что позволяет говорить о продолжении традиций русских поэтов в создании цветовой картины мира. Однако некоторые образные употребления цветообозначений отражают индивидуально-авторское восприятие реалий окружающей действительности. Колоративы активно используются авторами в переносном значении в составе метафоры и эпитета, сравнения для создания различных по семантике художественных образов. В творчестве поэтов конца XX – начала XXI вв. встречаются цветообозначения, не актуализировавшиеся ранее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмадулина, Б.А. Сочинения: в 3 т. / Б.А. Ахмадулина. – М.: ПАН • Корона-Принт, 1997.
2. Ахмадулина, Б.А. Стихотворения. Эссе / Б.А. Ахмадулина. – М.: АСТ, Астрель, Олимп, 2000. – 507 с.
3. Ахмадулина, Б.А. Блаженство бытия: Стихотворения / Б.А. Ахмадулина. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 412 с.
4. Вознесенский, А.А. Собрание сочинений: в 3 т. / А.А. Вознесенский. – М.: Художественная литература, 1983 – 1984.
5. Вознесенский, А.А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 2. / А.А. Вознесенский. – М.: Вагриус, 2002. – 416 с.
6. Вознесенский, А.А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 4. / А.А. Вознесенский. – М.: Вагриус, 2002. – 544 с.
7. Вознесенский, А.А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5. / А.А. Вознесенский. – М.: Вагриус, 2003. – 416 с.
8. Евтушенко, Е. А. Стихотворения и поэмы: в 3 т. / Е. А. Евтушенко. – М.: Советская Россия, 1987.
9. Евтушенко, Е.А. Собрание сочинений: в 8 т. / Е.А. Евтушенко. – М.: Изд-во АСТ, 2003.
10. Виноградов В.В. Наука о языке художественной литературы. – М., 1958. – 214 с.
11. Туранина Н.А. Словарь образных средств Александра Блока, Сергея Есенина и Владимира Маяковского. – Москва-Белгород, 2009. – 176 с.
12. Харченко В.К. Словарь цвета: концепция, новые материалы, полная электронная версия. – Москва: Лит. ин-т им. А.М. Горького, 2013. – 207 с.
13. Berlin B., Kay P. Basic color terms: their universality and evolution. Berkeley: University of California Press, 1991. P. 2.

© Петрова Светлана Владимировна (petrova@bsu.edu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБЯЗАТЕЛЬНЫЕ АКТАНТЫ ГЛАГОЛА В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

MANDATORY ACTANTS OF THE VERB IN PERSIAN AND WAYS OF EXPRESSING THEM IN RUSSIAN

Reza-Morad Sahra'i
K. Buiakevych

Summary: In the Dependency Grammar of Persian language eight obligatory verb argument are distinguished: subject, direct object, genitive complement, indirect object, object complement, subject complement, adverbial complement and clause complement. The obligatory presence of these arguments in the sentence is due to the valency verb structure. In this article we tried to analyze the syntactic features of each argument and the types of grammatical relationship between the verb and its arguments and also pointed out the main ways of expressing Persian obligatory arguments into Russian.

Keywords: subject, direct object, genitive complement, indirect object, object complement, subject complement, adverbial complement, clause complement

Reza-Morad Sahra'i

К.филол.н., профессор, Университет
им. Алламе Табатабаи, Иран, г. Тегеран
rezasahraee@yahoo.com

Буякевич Кристина Анатольевна

Аспирант, Университет им. Алламе Табатабаи,
Иран, г. Тегеран
kristinaicompany@ukr.net

Аннотация: В Грамматике зависимостей персидского языка выделяют восемь обязательных актантов: подлежащее, прямое дополнение, генитивный актант, не прямое дополнение, объектный актант, субъектный актант, обстоятельственный актант и сентенциальный актант. Обязательное наличие этих актантов в предложении обусловлено валентностной структурой глагола. В данной статье мы попытались проанализировать синтаксические особенности каждого актанта и типы грамматических связей глагола с этими актантами, а также указали на основные способы выражения обязательных актантов персидского языка на русский язык.

Ключевые слова: подлежащее, прямое дополнение, генитивный актант, не прямое дополнение, объектный актант, субъектный актант, обстоятельственный актант, сентенциальный актант.

В традиционной грамматике персидского языка господствующей теорией структуры предложения считается Теория членов предложения (Х. Голмализаде (2011), А. Вафай (2012), Т.В. Камьяр (2016)), в которой подлежащее и сказуемое являются главными членами предложения, при этом подлежащее – грамматически независимая синтаксическая единица, а все остальные члены предложения считаются аргументами сказуемого. Однако в Грамматике зависимостей, которую к персидскому языку применил О. Табибзаде (2006, 2014), в основе предложения глагол-предикат является единственным главным членом предложения, все другие члены – второстепенные, в том числе и подлежащее. О. Табибзаде выделяет восемь обязательных актантов глагола, наличие которых в предложении обуславливается его валентной структурой. Таким образом, обязательными актантами в персидском языке являются подлежащее, прямое и не прямое дополнение, генитивный актант, объектный актант, именная часть составного сказуемого, придаточное предложение и обстоятельственный актант.

Подлежащее (Subject)

В Грамматике зависимостей подлежащее рассматривается как непредикативный компонент, связанный с предикатом и предопределяется его валентностью

[7]. О. Табибзаде подлежащее в персидском языке рассматривает с двух позиций: с личными и безличными глаголами. Подлежащее безличных глаголов бывает двух видов: опущенное и нулевое. Опущенное подлежащее имеет место в валентностной структуре глагола, но всегда опускается. Нулевое подлежащее встречается в безличных предложениях, в которых вообще отсутствует подлежащее и поэтому в данной статье мы не будем рассматривать подлежащее безличных глаголов. Что же касается подлежащего личных глаголов, то необходимо отметить, что персидский язык – представитель pro-drop languages, в связи с этим подлежащее личных глаголов может опускаться, т.е. его наличие не является обязательным и может быть опущено, особенно, если оно выражено личными местоимениями. Такая же тенденция к опущению подлежащего есть и в русском языке, например, *Fardā miram Tehrān* 'Завтра еду в Тегеран'. Однако наличие подлежащего и в русском и в персидском языках отображается в виде суффикса – личного окончания глагола. В отличие от русского языка, подлежащее в персидском языке не имеет морфологически выраженного падежного признака и рода, поэтому важнейшим показателем подлежащего является его морфологическое согласование с глаголом в лице и числе, так как в персидском языке ни один другой актант не согласовывается с глаголом. В качестве примера приведем согласование с глаголом *xundan* 'читать' в настоящем времени. Отметим,

что для образования настоящего времени используется следующая формула: приставка настоящего времени *mi-* + основа настоящего времени глагола (*xun'*) + личные окончания.

(1)	лицо	единственное число	множественное число		
	1-е	<i>mi-xun-am</i>	чита-ю	<i>mi-xun-im</i>	чита-ем
	2-е	<i>mi-xun-i</i>	чита-ешь	<i>mi-xun-id</i>	чита-ете
	3-е	<i>mi-xun-ad</i>	чита-ет	<i>mi-xun-and</i>	чита-ют

Из примера (1) видим, что подлежащее формально выражается личными окончаниями глагола, т.е. согласуется с ним в лице и числе. Стоит отметить, что согласование в лице и числе подлежащего с глаголом в персидском языке прослеживается во всех временных формах, но в русском не всегда так, например, форма лица есть только у глаголов настоящего и будущего времени, глаголы прошедшего времени изменяются только по числам: 'читал' и 'читали', а в единственном числе могут изменяться ещё и по родам: 'читал', 'читала', 'читало'.

Прямое дополнение (Direct Object)

Прямое дополнение в персидском языке выражено именной группой и его формальным показателем является послелог *-rā*, который следует за именной группой. Однако этот послелог употребляется только в том случае, если прямое дополнение обозначает определенные, конкретные или известные предметы и явления (например, выраженные именами собственными, местоимениями). Таким образом, в персидском языке мы имеем дело с дифференциальным маркированием объекта: прямое дополнение, оформленное послелогом *-rā* считается референтным, а дополнение без послелога – нереферентным, то есть на маркирование/немаркирование прямого дополнения влияет определенность/неопределенность и одушевленность/неодушевленность объекта [2]. Необходимо отметить, что наличие или отсутствие послелога с прямым дополнением не отображается при переводе на русский язык и чаще всего оформляется винительным падежом. Например:

(2)	<i>Man</i>	<i>Ahmad-rā</i>	<i>mi-šenās-am.</i>
	Sub: 1st, sing	DO + postposition <i>-rā</i>	V: cont, pres, sub affix 1st, sing
	я	Ахмада	знаю
	Я знаю Ахмада.		

(3)	<i>Man</i>	<i>ketāb</i>	<i>xund-am.</i>
	Sub: 1st, sing	DO	V: past, sub affix 1st, sing
	я	книгу	прочитал
	Я прочитал книгу.		

В примере (2) прямое дополнение референтное - имя собственное, поэтому оформленное послелогом, в при-

мере (3) нереферентное, то есть выражает объект как представитель всего класса, а не какой-либо конкретный. Оба эти дополнения при переводе на русский язык оформляются винительным падежом, вне зависимости от определенности/неопределенности объекта.

Иногда прямое дополнение в персидском языке при переводе на русский может оформляться родительным падежом. Это касается тех случаев, когда при сказуемом имеется отрицание [1]. Например:

(4)	<i>U</i>	<i>in ketāb-rā</i>	<i>na-did.</i>
	Sub: 3rd, sing	DO + postposition <i>-rā</i>	V: negat, past, null sub affix 3rd, sing
	он\она	этой книги	не видел(а)
	Он\она не видел(а) этой книги.		

Как видим, в персидском языке связь сказуемого с прямым дополнением осуществляется посредством управления при помощи послелога или без него, при этом дополнение обычно находится в препозиции к своему глаголу. При переводе персидских прямых дополнений на русский язык связь сказуемого с дополнением осуществляется при помощи беспредложного управления и в большинстве случаев оформляется винительным, а при отрицательном сказуемом – родительным падежами и будет находиться в постпозиции относительно глагола.

Генитивный актант (Genitive Complement)

Это единственный актант в персидском языке, который не употребляется с простыми глаголами (т.е. состоящими из одного слова), а встречается в валентностной структуре только некоторых сложных глаголов. Этот вид глагола представляет собой сочетание простого глагола (или компонирующего) и неглагольного компонента (например, имени существительного). Примером такого глагола, который принимает генитивный актант, является глагол *pāsox dādan*, который состоит из компонирующего глагола *dādan* 'давать' и неглагольного компонента *pāsox* 'ответ' и переводится как 'отвечать' (дословно 'давать ответ'). Генитивный актант – это такой вид актанта, который помещается между двумя компонентами сложного глагола посредством подчинительного вида связи, при котором подчиняющее слово (неглагольный компонент сложного глагола) связывается с подчиненным словом (генитивным актантом) при помощи изафета – безударного грамматического показателя *-e* (*-ue* после гласного). Иными словами, происходит расщепление сложного глагола актантом. В отечественной иранистике данная конструкция называется «Рамочная конструкция сказуемого». Ю.А. Рубинчик [4, с. 445] определяет рамочную конструкцию следующим образом: «Это дистантное построение группы сказуемого, при котором его компоненты находятся в разобленном состоянии и между

ними помещаются второстепенные члены, развивающие и уточняющие значение всего сказуемого в целом». Также в зарубежной иранистике есть мнение о том, что генитивный актанта – это аргумент именной части глагола или же, например, прямое дополнение, которое может связываться с глаголом в форме подчинительной связи, т.е. посредством изафета с его именной частью. Однако это довольно спорный вопрос и в данном исследовании мы будем придерживаться точки зрения иранских грамматистов. Согласно теории О. Табибзаде генитивный актанта является полноценным актантами некоторых сложных глаголов, подобно прямому или непрямому дополнению, однако отличается своей позицией в предложении – помещается внутри глагола и способом связи – подчинение при помощи изафета [6]. Рассмотрим следующий пример:

(5)	<i>Dišab</i>	<i>sefāreš -e piṭzā dād-am.</i>
	Adverb	Compound predicate: nominal component + ezāfe particle + genitive complement + V: past, sub affix 1st sing
	вчера	заказ пиццы сделал(а)
	Я вчера заказал(а) пиццу.	

В данном примере глагол *sefāreš dādan* дословно переводится как ‘делать заказ’, а его генитивный актанта *piṭzā* ‘пицца’ помещается между двух компонентов глагола и связывается с именной частью посредством изафета *-e*, при этом между именной частью глагола и его актантами устанавливается связь подобно определению с определяемым, отсюда и название этого актанта – генитивный. Персидские сложные глаголы переводятся на русский язык простыми глаголами, т.е. состоящими из одной лексемы, а генитивный актанта чаще всего выражен прямым дополнением. Например, глагол *darxāst kardan* дословно переводится ‘делать просьбу’ на русский язык переводится глаголом ‘просить’, а сочетание *darxāst-e komak kardan* (дословно ‘просьбу помощи делать’) будет переводиться как ‘просить помощи’. Есть в русском языке и другие средства, с помощью которых можно переводить персидский генитивный актанта, но эти случаи более редкие и требуют подробного описания, поэтому в данной статье мы указали только самый распространенный способ перевода этого актанта на русский язык, т.е. посредством прямого дополнения.

Непрямое дополнение (Indirect Object)

В персидском языке непрямым дополнением выступает в форме предложной группы, а управление осуществляется при помощи простых и сложных (состоящих из двух и реже трех слов) предлогов. При переводе этого вида дополнений на русский, они могут передаваться различными средствами, т.е. могут быть выражены с предлогом и без него и оформляться разными видами падежей. О. Табибзаде в рамках Грамматики зависимости отмечает, что в валентностной структуре глагола, имеющей в своем составе непрямым дополнение, необ-

ходимо указывать и предлог, например, валентностная структура глагола *dars dādan* ‘преподавать, учить’ выглядит следующим образом <Sub, DO (+ *-rā*), IO (preposition *az*)>. Рассмотрим следующие примеры:

(6)	<i>U</i>	<i>be mā</i>	<i>tārix</i>	<i>dars mi-dād.</i>
	Sub: 3rd, sing	IO + preposition <i>be</i>	DO	Compound verb: nominal component + V: cont, null sub affix 3rd, sing
	он\она	нам	историю	урок давал(а)
	Он\она преподавал(а) нам историю.			

Как видим из примера (6), непрямым дополнением выражено в форме предложной группы *be mā* и управляется предлогом *be* (употребляется при обозначении адресата или лица, на которое направлено действие). В русском языке данная структура передается дательным падежом без предлога – ‘нам’, т.е. формой дательного падежа от местоимения ‘мы’.

(7)	<i>Šomā</i>	<i>be xodā</i>	<i>etteqād dār-id.</i>
	Sub: 2nd, pl	IO + preposition <i>be</i>	Compound verb: nominal component + V: pres, sub affix 2nd, pl
	вы	в бога	веру имеете
	Вы верите в бога.		

В примере (7) непрямым дополнением также оформлено предлогом *be*, однако на русский язык оно переводится дополнением в винительном падеже с предлогом ‘в’.

(8)	<i>In āghā</i>	<i>bače-hā-rā</i>	<i>az ātaš</i>	<i>nejāt-dād.</i>
	Sub: 3rd, sing	DO + pl affix + postposition <i>-rā</i>	IO + preposition <i>az</i>	Compound verb: nominal component + V: past, null sub affix 3rd, sing
	ЭТОТ мужчина	детей	от пожара	спасение дал
	Этот мужчина спас детей от пожара.			

Непрямым дополнением в примере (8) *az ātaš* имеет предлог *az* (употребляется при указании на освобождение, избавления от чего-либо) при переводе на русский оформляется родительным падежом с предлогом ‘от’.

(9)	<i>Man</i>	<i>in mouzu-rā</i>	<i>bā šomā</i>	<i>bahs na-mi-kon-am.</i>
	Sub: 1st, sing	DO: + postposition <i>-rā</i>	IO + preposition <i>bā</i>	Compound verb: nominal component + V: neg, cont, pres, sub affix 1st, sing
	я	эту тему	с вами	обсуждение не буду делать
	Я не буду обсуждать с вами эту тему.			

В примере (9) не прямое дополнение *bā šomā* функционирует с предлогом *bā* (который используется при обозначении совместности, участия в одном и том же деле) и передается на русский язык дополнением в форме творительного падежа с предлогом.

Как видим, в персидском языке управление непрямым дополнением может быть только предложным и находящимся в препозиции к глаголу, но в русском оно может быть как предложным, так и беспредложным, а также оформляется разными видами падежей (дательный, винительный, родительный, творительный) [5] и располагается в постпозиции относительно глагола.

Объектный актант (Object Complement)

Это такой вид актанта в персидском языке, который употребляется после прямого и реже непрямого дополнения и считается его аргументом, так как поясняет или уточняет дополнение. Объектный актант не имеет никаких морфологических показателей и определяется только своей позицией в предложении – следует за дополнением и находится в препозиции к глаголу. Необходимо отметить, что если этот актант описывает прямое дополнение, то это дополнение всегда будет оформляться послелогом *-rā*, так как уже считается референтным. Глаголы, которые принимают этот актант в качестве обязательного, в персидском языке немногочисленны, например: *nāmidan*, *nām dādan*, *goftan* ‘называть, именовать’, *pandāštan* ‘полагать, считать’, *etlāq kardan* ‘называть, присваивать имя’, *laqab dādan* ‘прозывать, давать прозвище’ [8]. Рассмотрим следующие примеры:

(10)	<i>Ānhā</i>	<i>pesar-e xod-rā</i>	<i>Ivān</i>	<i>nāmid-and.</i>
	Sub: 3rd, pl	DO: + postposition <i>-rā</i>	Object Complement	V: past, sub affix 3rd, pl
	они	сына своего	Иван	назвали
	Они называли своего сына Иваном.			

(11)	<i>Mā</i>	<i>be u</i>	<i>ostād</i>	<i>mi-goft-im.</i>
	Sub: 2nd, pl	IO + preposition <i>be</i>	Object Complement	V: cont, past, sub affix 2nd, pl
	мы	его	мастер	называли
	Мы называли его мастером.			

Как видим из примеров глаголы *nāmidan* и *goftan* в значении ‘называть’ требуют наличия объектного актанта, который выражен именными группами *Ivān* и *ostād*, однако в примере (10) этот актант поясняет прямое референтное дополнение, а в примере (11) – не прямое дополнение, выраженное предложной группой. На русский язык этот актант в подобных конструкциях обычно передается обстоятельством, поясняющим дополнение

и чаще всего выражено существительным в творительном падеже без предлога.

Субъектный актант (Subject Complement)

В персидском языке - это именная часть составного именного сказуемого, которая является обязательным актантом для некоторых связочных глаголов, проявляя дополнительное или новое значение подлежащего, тем самым объясняя свое название. Этот актант не имеет никаких морфологических показателей и определяется лишь своим местом в предложении - помещается между связочным глаголом и подлежащим, а в русском языке именная часть сказуемого согласуется с подлежащим в числе и роде [3]. Необходимо отметить, что в персидском языке имена обычно не выступают в функции сказуемого без глагольной связки, поэтому предложения с именным сказуемым состоят как минимум из трех синтаксических единиц, а в русском языке – как минимум из двух (в случае нулевой связки), т.е. в персидском языке наличие глагол-связки обязательное условие для построения грамматически правильного предложения. Наиболее распространенными связочными глаголами являются *hast* ‘есть, имеется’, *budan* ‘быть, существовать, находиться’ и *šodan* ‘быть, становиться’. Роль этого актанта в предложении может выполнять именная, наречная, предложная группы или группа прилагательного [8] и поэтому перевод этого актанта на русский язык осуществляется различными способами, в данной статье мы укажем только некоторые из них. Например:

(12)	<i>Man</i>	<i>moalem-e zabān-e rusi</i>	<i>hast-am.</i>
	Sub: 1st, sing	Subject Predicate	Linking verb: pres, sub affix 1st, sing
	я	учитель русского языка	есть
	Я – учитель русского языка.		

В примере (12) глагол-связка *hast* требует предикатива к подлежащему, который выражен именной группой, поясняющей подлежащее. При переводе подобных конструкций на русский язык в именном сказуемом есть нулевая связка, материально не выраженная и служащая показателем настоящего времени изъявительного наклонения и поэтому между подлежащим и сказуемым ставится тире. Именная часть сказуемого выражена именной группой в форме именительного падежа.

(13)	<i>Un sāxtemān</i>	<i>beyār mohkam</i>	<i>bud.</i>
	Sub: 3rd, sing	Subject Predicate	Linking verb: past, null sub affix 3rd, sing
	то здание	очень прочный	было
	То здание было очень прочным.		

В примере (13) именная часть сказуемого выражена

прилагательной группой, а связывающий глагол *budan* 'быть' стоит в форме прошедшего времени. При переводе на русский язык именная часть сказуемого, т.е. группа прилагательного, будет в творительном падеже и поскольку глагол-связка стоит в прошедшем времени, то не может быть опущена.

(14)	<i>Maryam</i>	<i>dar xāne</i>	<i>ast.</i>
	Sub: 3rd, sing	Subject Predicate	Linking verb: pres, sub affix 3rd, sing
	Марьям	дома	есть
	Марьям дома.		

В примере (14) предложная группа выступает в функции именной части сказуемого и на русский язык переводится обстоятельством места, выраженным наречием.

(15)	<i>Senn-e u</i>	<i>bištar az senn-e man</i>	<i>ast.</i>
	Sub: 3rd, sing	Subject Predicate	Linking verb: pres, sub affix 3rd, sing
	его возраст	больше моего возраста	есть
	Он старше меня.		

В примере (15) именная часть сказуемого выражена наречной группой и на русский язык переводится составным именным сказуемым, в котором именную часть выполняет прилагательное в форме сравнительной степени.

Обстоятельственный актант (Adverbial Complement)

В персидском языке этот вид актанта выражен наречной группой и считается наименее употребимым, так как чаще всего наречные группы функционируют в предложении в качестве сирконстантов – необязательных элементов. Однако есть ограниченное число глаголов, в валентностной структуре которых обстоятельственный актант является обязательным. В качестве примера рассмотрим два таких глагола *raftār kardan* 'поступать, вести себя' и *arzidan* 'стоять, иметь цену':

(16)	<i>U</i>	<i>moadabāne</i>	<i>raftār kard.</i>
	Sub: 3rd, sing	Adverbial Complement	Compound verb: nominal component + V: past, null sub affix 3rd, sing
	он\она	вежливо	вел(а) себя
	Он\она вел(а) себя вежливо.		

(17)	<i>In xāne</i>	<i>xeili</i>	<i>mi-arz-ad.</i>
	Sub: 3rd, sing	Adverbial Complement	V: pres, sub affix 3rd, sing
	этот дом	много	стоит
	Этот дом стоит дорого.		

Обычно с переводом этого актанта на русский язык не возникает трудностей, потому что он почти всегда переводится обстоятельствами, выраженные наречиями, например, обстоятельствами образа действия, как в примере (16) 'вежливо', или меры, стоимости, как в примере (17) 'много\дорого'.

Сентенциальный актант (Clause Complement)

Этот актант обычно выражен придаточным предложением и является обязательным для некоторых глаголов, например, *goftan* 'говорить, сказать', *xāheš kardan* 'просить'. Средство связи этого актанта с глаголом – союз *ke*, который является формальным показателем подчиненности одного предложения другому, однако сентенциальный актант может оформляться и бессоюзно. Стоит отметить, что это единственный актант в персидском языке, который находится в постпозиции по отношению к своему глаголу. Это объясняется его «тяжестью», т.е. сентенциальный актант является синтаксически тяжелее, чем именные актанты, поэтому и в русском и в персидском языке этот актант помещается в конец предложения. Рассмотрим следующие примеры:

(18)	<i>Ānhā</i>	<i>goft-and</i>	<i>ke fardā be-rav-and.</i>
	Sub: 3rd, pl	V: past, sub affix 3rd, pl	Complementizer + Complement clause
	они	сказали	что завтра уедут
	Они сказали, что уедут завтра.		

Как видим из примера (18) сентенциальный актант выражен придаточным предложением с союзом *ke* и на русский язык данная конструкция также переводится придаточным предложением, оформленным подчинительным союзом 'что'.

(19)	<i>Mādar</i>	<i>az man</i>	<i>xāheš kard</i>	<i>ke bi-ā-yam.</i>
	Sub: 3rd, sing	IO+ preposition <i>az</i>	V: past, sub affix 3rd, sing	Complementizer + Complement clause
	мама	меня	попросила	чтобы (я) приехал (а)
	Мама попросила меня приехать\ Мама попросила, чтобы я приехал(а).			

Сентенциальный актант в примере (19) на русский язык может переводиться двумя способами:

- 1). Инфинитивом в роли косвенного дополнения.
- 2). Придаточным предложением, вводимым союзом 'чтобы'.

Заключение

В данной статье мы проанализировали основные синтаксические особенности восьми обязательных актантов в персидском языке. Мы также рассмотрели подчинительные средства связи глагола со своими ак-

тантами: при помощи согласования (с подлежащим), управления (посредством предлогов и послелога *-rā*) (с прямым и косвенным дополнением), примыкания (с объектным, субъектным, обстоятельственным и синтаксическими актантами) и изафетной конструкции (с генитивным актантом). Как видим, персидский язык, являясь языком аналитического строя, имеет более ограниченные морфологические показатели свои актантов, в частности не имеет падежных показателей, поэтому перевод

персидских актантов на русский язык осуществляется различными средствами, например, предложная группа в функции косвенного дополнения при переводе на русский язык может быть выражена как предложной, так и предложной группой и иметь разные виды падежей. Мы считаем, что подобные особенности выражения персидских глагольных актантов на русский язык может быть применимы как в сфере перевода, так и в сфере изучения этих двух языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С. Современный русский язык. Синтаксис: учеб. для вузов рек. МО РФ. 4-е изд., испр. М.: Высшая школа, 2003.
2. Выдрин А.П. Прямое дополнение и сложные глаголы в современном персидском языке: грамматический и лексикографический аспекты // Магистерская диссертация. Санкт-Петербург, 2006.
3. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – 7-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2005.
4. Рубинчик Ю.А. Грамматика современного персидского литературного языка. – М.: Восточная литература РАН. – 2001.
5. زهرايي، حسن (1397). دستور آموزشي زبان روسي. تهران: سازمان مطالعه و تدوين كتب علوم انساني دانشگاه ها (سمت)، پژوهشكده تحقيقات و توسعه علوم انساني.
6. طبیبزاده، امید (1391). دستور زبان فارسي بر اساس نظريه‌ي گروه‌هاي خودگردان در دستور وابستگي. تهران: نشر مرکز.
7. طبیبزاده، امید (1385). ظرفيت فعل و ساخت‌هاي بنيادين جمله در فارسي امروز، پژوهشي بر اساس نظريه‌ي دستور وابستگي. تهران: نشر مرکز.
8. غلامعلي‌زاده، خسرو (1390). ساخت زبان فارسي. تهران: احياء كتاب.

© Реза-Морад Сахраи (rezasahraee@yahoo.com), Буйкевич Кристина Анатольевна (kristinaicompany@ukr.net).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕКОТОРЫЕ КОГЕРЕНТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСТНОГО И ПИСЬМЕННОГО ДИСКУРСА

SOME COHERENT FEATURES OF ORAL AND WRITTEN DISCOURSE

*M. Ustova
E. Loova*

Summary: Coherence in linguistics is the integrity of text, which consists in the logico-semantic, grammatical and stylistic correlation and interdependence of its constituent elements (words, sentences). One of the basic concepts of the theory of linguistics, denoting the coherence of the text and providing the internal lexical and grammatical coherence of the text is the interpretation of some elements of the text depends on others. This dependence allows the communicant to realize his communicative goals with the greatest precision and clarity. Coherence means the conceptual and semantic integrity of the text, when using certain linguistic units, forms and discourse markers. Cohesion is secondary to coherence, because it is an internal (structural) coherence, which is formal-grammatical coherence of discourse, while coherence is external and pragmatic interconnection of parts of a sentence or phrase that determine the choice of linguistic means for realizing the author's intention.

Keywords: coherence, cohesion, discourse, marker, semantics, syntax, connector, oral and written speech.

Устова Мадина Александровна

к.филол.н., доцент, Кабардино-Балкарский ГАУ, г. Нальчик
albion767@mail.ru

Лоова Эмира Сафаровна

к.филол.н., доцент, Кабардино-Балкарский ГАУ, г. Нальчик

Аннотация: Когерентность в лингвистике — это целостность текста, заключающаяся в логико-семантической, грамматической и стилистической соотнесенности и взаимозависимости составляющих его элементов (слов, предложений). Одно из основных понятий теории лингвистики, обозначающее связанность текста и обеспечивающее внутреннюю лексико-грамматическую связанность текста, при которой интерпретация одних элементов текста зависит от других. Эта зависимость позволяет коммуниканту реализовать свою коммуникативную цель с наибольшей точностью и ясностью. Когерентность означает понятийно-смысловую целостность текста, при использовании определенных языковых единиц, форм и дискурсивных маркеров. Когезия по отношению к когерентности вторична, т.к. это внутренняя (структурная) связанность, являющаяся формально-грамматической связанностью дискурса, в то время как когеренция — это внешняя и прагматическая взаимосвязь частей предложения или фразы, определяющих выбор языковых средств для реализации замысла автора.

Ключевые слова: когерентность, когезия, дискурс, маркер, семантика, синтаксис, коннектор, устная и письменная речь.

Основной задачей данной статьи является определение общих и дифференциальных признаков устной и письменной речи, а также выяснение параметров их различия с точки зрения сформированности когерентных отношений.

Формами выражения коммуникации является письменный и устный язык, которые отличаются друг от друга по разнообразным показателям, таким как:

- нетождественное происхождение;
- структурные отношения;
- канал передачи;
- тип речевой деятельности;

С точки зрения диахронического развития устная речь появилась раньше письменной. Филогенетически и онтогенетически речь возникла примерно 100000-200000 лет до нашей эры (Chrystal 1987:223, Hansen 1998:104), тогда как самое раннее письмо датируется 3500 г. до нашей эры (Ong 1982: 96). Таким образом, первичной предпосылкой социализации человека является речь; письмо — объект сознательного обучения, продукт институционализированного процесса с более консерва-

тивными нормами, чем нормы речи. Приоритетное положение устной речи над письменной, понимается как просто «отражение» речи, вторичным объектом и не имеющим своей собственной ценности, «не язык, а просто способ записывания языка» (Bloomfield 1993:221), характерен для фоноцентрического подхода. В данном случае «язык» соотносится с разговорным языком. С этих позиций, речь понимается как более естественный процесс или даже близкой к действительности, чем письмо, которое считается технологией, с появлением которой усилились визуальные модальности жизни (Sanderson & Macdonald 1989:41). Клод Леви-Стресс связывает принятие письма с потерей «невинности» и часто фоноцентризм ассоциирует с романтизацией дописьменных культур (Levi-Strauss, *Tristes Tropiques*). Фернанд де Соссюр рассматривал устное слово фундаментом для мышления, а вот технологию письма угрозой человеческой памяти.

Основой графоцентрического подхода является выделение письменного текста как стандарта, и практически до начала двадцатого столетия, обыденная речь игнорировалась лингвистами, а все грамматические пра-

вила основывались на письменных текстах. Такой подход стал основанием для того, чтобы считать печатное слово трансформирующей силой, позволяющей навязывать свои представления на любой уровень сознания.

Основные различия между устным и письменным текстом состоят в том, что первый – изменяющийся, транзиторный, а второй – неизменяющийся, стабильный (Brown & Yule 1985:17). Стаббз рассматривает письменный язык стандартным, формальным, запланированным, отредактированным и неинтерактивным, в то время как разговорный язык – стабильным, личным, типично случайным и интерактивным (Stubbs 1996:74).

Действуя в on-line условиях, разговорный дискурс имеет свои особенности, а отсюда последствия: разговорный текст, будучи продуктом внеплановых вкладов в случайную беседу, происходит «под прессом» реального времени, и указывает на связь, которую нельзя добавить к предыдущему отрывку дискурса. Во-первых, в устном дискурсе говорящий все время должен следить за собой, выстраивая логически свои мысли, и, во-вторых, устный дискурс более беспорядочен, чем письменный текст. Диалог дает возможность для интерактивного развития, которое зависит от хода переговоров, и у собеседников есть возможность влиять на производство текста.

Дискурс письменный – это застывшее, жесткое образование. У пишущего больше времени для планирования и поэтому письменная речь имеет преимущество по длительности, что позволяет ему качественно соединять ее части. Автор письменного текста несет полную ответственность за индексацию того, что будет следовать, и как это будет следовать, и как это будет соотноситься с общей схемой письма.

Устная и письменная речь не похожи друг на друга по двум показателям:

- 1) реализационному модусу («фонетический» код и «графический» код)
- 2) цели дискурса («разговорный» код и «письменный» код) (Söll & Hausmann 1995:19).

Такие пересекающиеся показатели «фонетический/графический» и «разговорный/письменный» создают тексты от прототипического письменного текста, реализуемого в графической форме, до текста с фонетическим кодом. Условия речевого производства и понимания различны для фонетического и графического кодов, письмо испытывается локативно и синонимически; речь – линейна и темпоральна (Halliday 1985b:83; Danks & End 1988:275).

Однако, разграничение устной и письменной речи, не может быть абсолютным либо построенным только на модусе реализации дискурса, и, соответственно, в

континууме текстов по рангу от научного доклада в академическом журнале до беседы между двумя близкими подругами (Hansen 1999:94).

Судя по прагматической установке, любой дискурс может быть встроен в коммуникативную ситуацию, влияющую на реализацию и способ семантико-синтаксических и прагматических свойств речевого кода. Важным, ключевым понятием, определяющим прагматический контекст сообщения, является понятие коммуникативного расстояния. Разговорный код подразумевает коммуникативную близость, а письменный код – коммуникативную дистанцию.

Сама понятие «коммуникативное расстояние» построено на нижеследующих разграничительных признаках, имеющих экстралингвистическую природу:

- мера публичности коммуникации: возможное наличие публицистики и количество потребителей речи;
- условия и предпосылки для близости между коммуникантами: функция предыдущего взаимодействия, разделенное знание и опыт, степень институционализации настоящего взаимодействия и т.д.
- уровень эмоциональной вовлеченности собеседников, направленный на предмет дискурса и/или других собеседников;
- степень кооперации и спонтанности между собеседниками;
- физическая темпорально-локативная близость/дистантность между коммуникантами;
- референциальная актуальность/дистантность; наличие/отсутствие дискурсивных актуальной речевой ситуации – «я – ты – здесь – теперь»;
- зависимость коммуникативного процесса от ситуативного контекста;
- степень спонтанности и фиксации темы (Koch & Osterreicher 1992:Ch.2).

Эти показатели большей частью градуальный характер, они не жестко фиксированы даже в пределах одного текста и могут динамично развиваться в любом направлении в течение одного речевого события. Существование комплексного взаимодействия между определенным речевым событием и языком этого события не доказывает однозначного их соответствия, при этом, неравнозначен и удельный вес влияния этих параметров и многие из них взаимозависимы. Различные типы конечных дискурсов, создаются общей комбинацией всех этих пунктов, занимающих различные позиции в континуальной иерархии. К примеру, для речевого взаимодействия двух коммуникантов тет-а-тет характерны большая степень близости, эмоционального вовлечения, сотрудничества, зависимости контекста, ситуации и референтов, включенные в речевую ситуацию в момент общения. В соответствие с регуляцией и правилами ведения ди-

лога самими собеседниками в процессе речевого взаимодействия и при этом структура и развитие дискурса управляется локально (Hansen 1998:95). Понятие «локальный» означает маломасштабные связи, которые соединяют воедино куски информации.

В условиях темпоральной и локативной дистантности коммуникантов, которые находятся на другом конце дискурса, и не имеют возможности управлять ходом развития дискурсионного процесса. Он может быть монологическим, монотематическим, абстрактным без указания на коммуникантов или ситуацию речепроизводства. Этот вид дискурса управляется глобально. Широкомасштабные зависимости, позволяющие извлекать выводы из нескольких кусков информации, и называются глобальными связями.

Чем выше степень близости между коммуникантами, тем выше предсказуемость реализации текста в фоническом коде; удаленность действующих субъектов речевого события предвещает максимум графического кода. Такой тип зависимости параметров имеет экстралингвистическую природу и не имеет никакого отношения к лингвистическим аспектам речи. Корреляция между экстралингвистическими условиями дискурса и его лингвистическими качествами очень важна и значима. Лингвистические качества дискурса отождествляют с его лексико-семантическими и синтаксическими свойствами. Сюда можно также отнести такие характеристики, как насыщенность лексических единиц в тексте, количество дискурсных или текстовых маркеров, использование синтаксических параллелизмов и, наконец, наличие/отсутствие определенного порядка и т. п.

С точки зрения Т. Гивона (Givón 1980:220) можно выделить два типа модуса речи:

- 1) синтаксический модус
- 2) прагматический модус.

Типичными чертами синтаксического модуса можно считать:

- а) жесткое подчинение;
- б) быстрота и скорость подачи материала;
- в) субъектно-предикатная структура;
- г) порядок слов, используемый для сигнализации о функциях семантического падежа;
- д) семантически сложные глаголы;
- е) интонационное ударение, не показывающее высокую степень функциональной нагруженности;
- ж) преимущество использования существительных над глаголами;
- з) активное привлечение грамматической морфологии.

В свою очередь Т. Гивон описывает следующие черты прагматического модуса:

- а) свободное, неотягощенное соединение;
- б) медленный темп подачи материала;
- в) структура «топик - комментарий»;
- г) баланс употребления 1:1 глаголов и существительных;
- д) семантически простые глаголы;
- е) порядок слов, который управляется прагматическим принципом «старое перед новым»;
- ж) отсутствие грамматической морфологии;
- з) выделение интонационным ударением новой маркированной информации.

Все что Гивон соотносит с прагматическим модусом, отождествляется в природе разговорного, незапланированного, неформального языка. Согласно его теории существует четыре взаимодействующих функциональных параметра, влияющих на использование прагматического модуса: 1) большое количество разделенного прагматического фонового знания или его полное отсутствие; 2) немедленно очевидная тема, задачи и контекст; 3) существенное коммуникативное ударение или его полное отсутствие; 4) вероятность и возможность межличностного мониторинга один - на - один (Givón 1980:226-234). Термин «степень коммуникативного ударения» может быть уравнен с параметром «диалогичность» (Koch & Oesterreicher 1990).

Степень близости между коммуникантами сопоставима с общим прагматическим фоновым знанием, немедленно, очевидным контекстом, в то время как тема и задания находятся на одном уровне с ситуативным контекстом, референциальной непосредственностью и физической близостью как степенью кооперативности. Для возможности использования структур и модусов их реализации, т.е. речи или письма диктуется соотношением между коммуникативными условиями и лингвистическим выражением.

Механизм создания и формирования смысла и значения высказывания в широком понимании этого слова служит когерентность. Когерентность охватывает любые лексические единицы, которые выражают семантическую, логическую или текстуальную связь в текстах (Lenk 1998:19-32). И является ментальным феноменом.

Очевидно, что один текст более когерентен, чем другой и это, не внутренне присущее качество письменного или разговорного текста, но ни письменные слова, ни слова в речевом потоке не несут когерентности. Качество, которое появляется в процессе речепроизводства и понимания – ментально представленный текст и, в особенности, ментальные процессы, принимающие участие в конструировании этих ментальных распределений и есть когерентность. Важен вопрос о том, как участники беседы вырабатывают и развивают понимание беседы как когерентной, зависит от различных особенностей языко-

вой продукции (Brown & Yule 1984: Ch.I).

Когерентность текста определяется в той мере, в которой ментальные репрезентации получателя соответствуют ментальным репрезентациям производителя текста. Письменный текст когерентно произведенный позволяет его получателю жестко формировать те же самые текстовые репрезентации, что и производитель текста имел в виду.

Оговаривая общее обоснование для разделенной тематики, референции и топикальной структуры в производстве и понимании любого текста собеседника ведут совместную работу по свертыванию текста, т.е. подводят его к сходным ментальным репрезентациям. В процессе беседы и переговоров происходит коллаборативное общение между двумя активными участниками. По-другому обстоит дело с письменным процессом переговоров и осуществляется когнитивно между ментальными репрезентациями писателя и ментальными представлениями, как он предполагает, знакомы читателю.

Первичным эволюционным макетом для заключения служит конверсация, т.е. спонтанная коммуникация лицом к лицу, которая сформировала когнитивные механизмы производства текста и его понимания. Эти фундаментально интерактивные механизмы просто эксплуатируют неконверсациональный текст. Такая трактовка когеренции подчеркивает on-going усилие говорящих/пишущих достигнуть когеренции со слушающим/читающим.

Таким образом, когеренция возникает не из текста, а из скооперированного действия двух умов. Когеренция фундаментально не принадлежность текста, а разума, который производит и интерпретирует текст, пишет Гивон (Gernbacher & Givón 1995).

Исследуя контраст между управляемым знанием (knowledge-driven) и управляемым грамматическим (grammar-driven) процессами построения когеренции Вольтер Кинг (Gernbacher & Givón 1996) предполагает, что эти процессы взаимодействуют параллельно, манифестируя «сильные» и «слабые» стратегии понимания текста. Также ведут себя писатели, обговаривая когеренции, но оно более трудно, т.к. читатель не доступен в качестве активного участника. Хотя однородность, естественно является прототипической чертой когерентного дискурса, тем не менее, не будет ни необходимым, ни достаточным, ни достаточным условием для создания единой ментальной модели. Принимающая сторона (слушающие/читающие) оперирует стратегиями различного вида, которые используются для формирования гипотезы о значении дискурса, которые направлены сверху-вниз и снизу-вверх. Построенные на знании лингвистического входа, вовлекают в этот про-

цесс анализ и инференции. В свою очередь глобальные ожидания, построенные на гипотезах о теме высказывания с опорой на предыдущий опыт с текстами и ситуацией событий и ситуаций, которые также являются важными факторами.

Большинство исследователей по когерентности обращали свое внимание больше на письменные тексты, оставив в стороне устную речь (Hobbs 1982, 1983, 1985; Hobbs & Agar 1987, Novy 1994, Campbell 1996).

Считая, что когерентные отношения в приложении к письменным текстам, Г. Редекер придерживался мнения, что понятие когерентных отношений неприменимо к разговорному дискурсу, т.к. выражают только качества, присущие тексту и проявляющиеся в результате связи двух отрезков текста (Redeker 1992:7). К примеру, когерентные связи, не зависят от ситуативных обстоятельств, а также от экстралингвистических событий или особенностей актуального производства устного дискурса. Существуют разнообразные аспекты актуального конверсационного поведения, такие как отклонение, от темы, смена темы, вводные предложения и т.д. не дают валидного объяснения когерентным отношениям.

В письменных текстах рассматривался Сандерсом и др. (Sanders et al. 1993:12) вопрос когерентных отношений. Они выделяют 12 классов когерентных отношений:

- 1) следствие-причина;
- 2) контрастное следствие – контрастивная причина;
- 3) причина-следствие;
- 4) контрастивная причина - контрастивное следствие;
- 5) аргументи-тезис;
- 6) инструмент-цель;
- 7) цель-инструмент;
- 8) следствие – условие;
- 9) исключение;
- 10) контрастный тезис – аргумент, список;
- 11) оппозиция;
- 12) перечисление – уступка.

Как показывают М. Холлидей и др. (Halliday & Hasan 1995), когеренция реализуется при помощи таких когезивных средств, как эллипс, референция, субституция, лексические союзы и когезия. Эти средства поддерживают внутрисемантическую и междусентенциальную когезию. В письменных и устных текстах развивают когезию большое число связующих средств, к которым можно отнести sentential connectors, союзные слова и транзитные выражения, subordinative и coordinative союзы, а также связующие маркеры на уровне фразы. Для перечисленных категорий существуют 6 типов функциональных категорий: результат, контраст, условие, добавление, экземплекация и добавление. При этом важно иметь в виду текстовую пози-

цию предложения, придаточного или фразы, вводимых субординаторным коннктором влияет на вид дискурса как письменного, так и устного.

В заключение, следует выявить роль координативного и субординативного синтаксиса в устной и письменной речи. Координативный синтаксис находится на особом положении в системе синтаксических отношений, так как он более свободен в вопросах своего строения по сравнению с гипотаксисом. Интересным, в этой связи, является вопрос существования сложносочиненного предложения. В координативном синтаксисе принято вычленять адверсативные, копулятивные, присоединительные и причинно-следственные отношения в их модельном разнообразии. Такие линейные связи следующих друг за другом частей предложения, могут быть как адекватными, так и неадекватными (уступительные, причинные, адверсативные и т.д.).

На уровне семантических отношений можно рассматривать и координативные отношения, в случае возникновения семантической асимметрии между компонентами сложносочиненного предложения. В таких случаях первое и главное предложение будет автосемантическим, а второе – синсемантическим, т.е. зависимым от главного, предшествующего в семантическом отношении. Данные синтактико-семантические асимметрии отражают на интегральном уровне основные координативные отношения и являются незапланированным инобытием.

В частности, в языковом синтаксисе превалируют сильные координативные связи, а в речевом – слабые, т.е. пояснительные и присоединительные связи, которые могут быть проявленными в форме парцеллиро-

ванных отношений, например, разнообразные дополнения, которые делают координативный синтаксис нечетким, нежестким и размытым. С точки зрения психолингвистики, сильный координативный синтаксис жестко определяет порождение последовательности высказываний, т.е. последовательности высказываний, т.е. последующие высказывания, являются аподиктическим энталамированием предыдущего. При слабом координативном синтаксисе последующее высказывание имеет вероятное, более слабое обоснование в семантике предыдущего предложения и является его инференцией.

В этом и другом случае важную роль, на наш взгляд, выполняют дискурсивные маркеры, которые располагаются в препозитивном и постпозитивном положении по отношению к своему следованию. От своего положения они выполняют различные функции, в препозиции – обслуживают сильный координативный синтаксис (научные информативные тексты), в этом случае дискурсивные маркеры функционируют как союзы. А вот в постпозиции они отражают слабый координативный синтаксис (устно-разговорная речь, которая существует в художественной литературе) и тогда эти маркеры употребляются как союзные наречия или частицы.

Итак, синтаксис, формирующийся в письменной речи, где имеет место более или менее строгое выделение следствия из предпосылок можно считать координативным. Синтаксис, который создается в устной разговорной речи и эти отношения строятся свободно и уточнено представляют собой слабый координативный синтаксис. Такие отношения конкретизируются в случаях, где имеют место быть повторы и возвраты сказанного, дополнения и пояснения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Berger, P. & Th. Luckmann (1967) *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: penguin
2. Bloomfield, L. (1934) *Language*. London: George Allen
3. Brown, G. & G. Yule (1984) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
4. Campbel, K.S. (1996) *Coherence, Continuity and Cohesion. Theoretical Foundations for Document Design*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
5. Chafe, W. (1983) *Integration and Involvement in speaking, writing and oral literature*. In D. Tannen (ed.) 36-58
6. Givón, T. (1980/1985) *Syntax. A Functional Typological Introduction, vol.1: Amsterdam John Benjamins*
7. Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1977) *Cohesion in English*. London: Longman
8. Halliday, M.A.K. (1986) *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
9. Hansen M.-B.M. (1999). *The Function of Discourse Particles*. Amsterdam: John Benjamins
10. Hobbs, J. & M. Agar (1987). *The Coherence of incoherent discourse*. *Journal of Language and Social Psychology* 4, 214-234
11. Koch, P. & W. Oesterreicher (1991). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer
12. Sanders, T. et al. (1993). *Towards a taxonomy of coherent relations*. *Discourse Processes* 15, 3-37

© Устова Мадина Александровна (albion767@mail.ru), Лоова Эсмира Сафаровна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИСЕМИЯ В СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ “SUCCESS”/ «УСПЕХ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Цораева Олеся Игоревна

Аспирант, Московский городской
педагогический университет
Olesja-vr15@rambler.ru

POLYSEMY IN THE SEMANTIC FIELD “SUCCESS” IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

O. Tsoraeva

Summary: The aim of the research is to compare and highlight the similar and distinctive characteristics of polysemy in the semantic field “Success” in English and Russian languages. The article discusses the concept of “polysemy”, types of polysemy, as well as ways of differentiating polysemy and homonymy. The scientific novelty of the research is to identify multilingual hidden polysemy in the course of a comparative study of vocabulary in two languages. As a result of the study, it was found more polysemantic lexical items. In the semantic field “Success” were found different types of polysemy, including hidden polysemy.

Keywords: polysemy; hidden polysemy; multilingual polysemy; comparative research; semantic field “Success”.

Аннотация: Цель исследования состоит в сопоставлении и выделении схожих и отличительных характеристик явления полисемии в семантическом поле “Success”/ «Успех» в английском и русском языках. В статье рассматривается понятие «полисемия», типы полисемии, а также способы разграничения полисемии и омонимии. Научная новизна исследования заключается в выявлении разноязычной скрытой полисемии в ходе сопоставительного исследования лексики в двух языках. В результате исследования было обнаружено больше многозначных лексем. В семантическом поле “Success”/ «Успех» были найдены разные типы полисемии, включая скрытую полисемию.

Ключевые слова: многозначность; скрытая полисемия; разноязычная полисемия; сопоставительное исследование; семантическое поле «Успех».

Актуальность темы исследования обусловлена интересом к изучению многозначности слов. Полисемия изучается в разных направлениях, что способствовало открытию новых типов полисемии. В современной лингвистике рассматривается новый антропологический подход к изучению многозначности, который включает диахроническое изучение значений лексем, что позволяет понять эволюцию человеческого познания и мышления.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- изучить понятия «многозначность» и «полисемия», типы полисемии;
- отобрать лексические единицы для семантического поля “Success”/ «Успех» в английском и русском языках;
- выделить однозначные и многозначные лексемы в семантическом поле “Success”/ «Успех» в английском и русском языках;
- проанализировать связь между значениями многозначных лексем в семантическом поле “Success”/ «Успех» в английском языке и выявить типы полисемии;
- выделить типы полисемии в семантическом поле «Успех» в русском языке;
- провести сопоставительное исследование явления полисемии в семантическом поле “Success”/ «Успех» в английском и русском языках;

- провести сопоставительное исследование значений лексем в английском языке и русском языках для выявления скрытой разноязычной полисемии.

Теоретической базой исследования послужили работы в области полисемии: Ю.Д. Апресяна [1], Ю.С. Маслова [7], А.Я. Шайкевича [11], С.В. Гринева-Гриневица [5] и других авторов, а также в области терминоведения, лексикографии и антропологической лингвистики: С.В. Гринева-Гриневица и Э.А. Сорокиной [6].

Явление полисемии впервые упоминается в работах таких древнегреческих философов, как Демокрит и Аристотель. Интерес к многозначности слов ученые проявляли еще в античные времена, но до сих пор спорным остается вопрос об определении этого понятия [2, с. 88]. Многие исследователи признают абсолютную синонимичность между понятиями «многозначность» и «полисемия». Подобное понимание терминов представлено у Ю.С. Степанова [9], Ю.С. Маслова [7] и других ученых.

Но наряду с учеными, которые отмечают наличие многозначности слов, существует немногочисленная группа ученых, которые отрицают явление полисемии. А.А. Потенба считает, что «слово в речи каждый раз соответствует одному акту мысли, то есть каждый раз, когда произносится или понимается слово, оно имеет не более одного значения» [8, с. 15]. Л.В. Щерба отмечает, что что мы имеем «столько слов, сколько данное фонетиче-

ское слово имеет значений» [12].

Исследование связей между значениями многозначных слов привело к выявлению новых типов полисемии. Ю.Д. Апресян в своих работах детально изучает многозначность слов и выделяет следующие типы полисемии: радиальную и цепочечную полисемию, метонимически и метафорически мотивированную полисемию [1, с. 178, 189-190]. При радиальной полисемии все значения следуют от наиболее общего значения, а при цепочечной полисемии от каждого предыдущего значения образовано следующее значение и т.д. В основе метафорической полисемии лежит перенос по сходству каких-либо признаков, а в основе метонимической полисемии – перенос на основе смежности признаков. Кроме этого, ученый в зависимости от регулярности образования выделяет регулярную и нерегулярную полисемию. Помимо радиальной и цепочечной полисемии встречается смешанный тип полисемии, который также отмечают ряд ученых. Исследование типов полисемии представлено в работах А.Я. Шайкевича [11, с. 144].

Полисемия в последнее время изучается с точки зрения терминоведения, терминографии и антрополингвистики, что позволило открыть новые типы полисемии [5]. Исследования дефиниций в словарях позволили выявить скрытую полисемию, когда толкование слова представлено несколькими понятиями.

При сопоставлении разноязычной специальной лексики была открыта скрытая разноязычная полисемия. С.В. Гринев-Гриневиц приводит сопоставительный анализ терминов *строительство* в русском языке и *building* в английском языке. Термин *building* не является точным соответствием русского термина, т.к. имеет более узкое значение «жилищное строительство». Для других видов строительства используются следующие термины: *engineering, military engineering, civil engineering* [5, с. 58].

В последнее время полисемия изучается с точки зрения развития познания, культуры и ментальности человека. Исследование эволюции лексики проводится путем анализа первоначального значения слова и современных значений. Такое диахроническое исследование значений лексем позволило открыть новый тип полисемии – разновременную скрытую полисемию. Исследования показывают, что в основном первоначальные значения являются наиболее широкими и расплывчатыми, но в результате развития человеческого познания происходит уточнение и детализация слов, появляются новые значения [6]. В результате этого развития происходит процесс архаизации некоторых значений лексем или потеря семантической связи между значениями лексических единиц, что способствует распаду полисемии и появлению омонимов. Проблема разграничения полисемии и омонимии является важным вопросом в

языкознании. Существуют разные критерии разграничения полисемии и омонимии, но при этом граница между этими двумя явлениями является подвижной. К основному признаку разграничения этих явлений является установление семантических связей между словами. Помимо семантического способа разграничения полисемии и омонимии используется лексический, морфологический и этимологический способы. Лексический способ заключается в выявлении синонимических связей омонимов и многозначных слов. В основе морфологического способа стоит сравнение формообразования омонимов и многозначных слов. Кроме этого, следует обратить внимание на происхождение лексических единиц [4].

В этой статье проведем сопоставительный анализ явления полисемии в семантическом поле “Success”/ «Успех» в английском и русском языках. Для построения семантического поля “Success” в английском языке были отобраны синонимы из словарей синонимов английского языка, которые по своему значению соответствуют авторской дефиниции: *success is the achievement of smth desired, planned or attempted, favorable but unexpected*. В семантическое поле “Success” вошли 44 лексические единицы, а именно: *achievement, accomplishment, attainment, fruition, fulfillment, realization, gain, self-actualization, breakthrough, triumph, feat, coup, victory, win, walkover, conquest, winner, fortune, luck, marvel, miracle, wonder, jackpot, fame, glory, renown, eminence, prominence, greatness, celebrity, popularity, honour, prestige, leader, hit, smash, bestseller, blockbuster, prosperity, affluence, wealth, welfare, well-being, riches*.

Для анализа значений лексических единиц и выделения типов полисемии использовались следующие словари английского языка: Longman Dictionary of Contemporary English [15], Oxford Dictionary [18], Collins’s English Dictionary [14], Macmillan Dictionary [16], Cambridge Advanced Learner’s Dictionary [13]. Наиболее точные дефиниции были найдены в Oxford Dictionary [18] и Longman Dictionary of Contemporary English [15]. В ходе исследования было найдено 30 многозначных лексем и 14 однозначных. К однозначным относятся следующие лексические единицы: *fruition, self-actualization, feat, victory, win, fame, renown, popularity, prestige, bestseller, blockbuster, prosperity, affluence, well-being*.

Далее был проведен анализ значений лексических единиц для выявления разных типов полисемии. При этом были выделены радиальная, цепочечная полисемия, а также смешанный тип полисемии. Кроме этих основных типов были найдены метонимическая и метафорическая полисемия, а также скрытая полисемия. При анализе типов полисемии значение, которое относится к исследуемому полю, выделено нижним подчеркиванием.

Рассмотрим наиболее интересные примеры, иллю-

стрирующие разные типы полисемии. Начнем с примеров цепочечной полисемии. Лексема *gain* имеет три значения:

1. *an advantage or improvement, especially one achieved by planning or effort*
2. *an increase in the amount or level of something*
3. *financial profit, especially when this seems to be the only thing someone is interested in* [15].

К исследуемому семантическому полю относится первое значение, в котором говорится о достижении какого-то преимущества или улучшения благодаря планированию или усилиям. Следует обратить внимание, что в первом определении присутствует скрытая полисемия, т.к. достижение благодаря планированию и усилиям – это разные понятия. От первого значения следует второе, а от второго третье значение. Финансовая прибыль является более узким понятием от второго значения.

Рассмотрим еще один пример цепочечной полисемии у лексемы *welfare*. У этой лексемы три значения:

1. *the general health, happiness and safety of a person, an animal or a group*
2. *practical or financial help that is provided, often by the government, for people or animals that need it*
3. *(especially North American English; British English usually benefit) money that the government pays regularly to people who are poor, unemployed, sick, etc.* [18].

К исследуемому семантическому полю относится первое значение, в котором обнаружена скрытая полисемия. Лексемы *health, happiness and safety* хотя и имеют определенную взаимосвязь, но выражают разные понятия. Например, достаток в жизни не всегда сопровождается счастьем и здоровьем, а хорошее здоровье может не зависеть от чувства счастья или от достатка. От первого значения следует второе значение, в котором идет речь о практической или финансовой помощи всем нуждающимся. В последней дефиниции говорится о финансовой помощи, которая предоставляется государством незащищенным слоям населения. Это частный вариант от второго значения.

Далее проанализируем некоторые примеры радиальной полисемии, где от исходного значения образуются все последующие значения. Рассмотрим значения лексической единицы *triumph*:

1. *an important victory or achievement after a difficult struggle*
2. *a feeling of pleasure and satisfaction that you get from victory or success*
3. *a very successful example of something* [15].

В первой дефиниции, которая относится к исследуемому семантическому полю, находим скрытую полисемию. Под триумфом понимается не только важная по-

беда после тяжелых преодолений, но и впечатляющее достижение. От первого значения следует второе значение, в котором идет речь о чувстве удовлетворения от победы или достижения. А в третьем значении говорится об удачном примере чего-либо, которое следует от первого значения.

Проанализируем значения еще одной лексемы с радиальным типом полисемии. У лексемы *conquest* находим четыре значения:

1. *the act of getting control of a country by fighting*
2. *land that is won in a war*
3. *someone that you have persuaded to love you or to have sex with you – often used humorously*
4. *gaining control of or dealing successfully with something that is difficult or dangerous* [15].

Четвертая дефиниция относится к исследуемому семантическому полю и имеет наиболее широкое значение. В этом определении находим скрытую полисемию: *gaining control of or dealing successfully*. Успешное достижение чего-то сложного или опасного и завоевание контроля над чем-то следует отнести к разным понятиям, так как достижение чего-либо не всегда сопровождается управлением или контролем. Первое и второе значения связаны с военными завоеваниями и следуют от четвертого значения. А в третьем значении уже говорится о любовных победах.

Исследование связи между значениями лексических единиц позволило выявить смешанный тип полисемии, а также найти примеры метафорической и метонимической полисемии.

Смешанный тип полисемии находим у лексической единицы *eminence*. У этой лексемы три значения:

1. *the quality of being famous and respected, especially in a profession*
2. *His/Your Eminence a title used in speaking to or about a cardinal (= a priest of the highest rank in the Roman Catholic Church)*
3. *(old-fashioned or formal) an area of high ground* [18].

От первой дефиниции, которая относится к исследуемому семантическому полю, следует второе значение: титул кардинала - самый высший титул в римской католической церкви. Сравнивая второе и третье значения, можно проследить схожесть между самым высшим титулом и возвышенностью. Поэтому в этом примере имеем дело с метафорической синонимией. Также следует обратить внимание, что третье значение является устаревшим и формальным и возможен скорый переход его в разряд омонимов.

При анализе дефиниций в словарях было обнаружено, что некоторые значения совсем не связаны друг

с другом, что говорит о переходе некоторых значений в омонимы. На примере лексемы *leader* рассмотрим это явление.

У этой лексемы много значений, которые имеют сложный характер отношений друг с другом.

1. *the person who directs or controls a group, organization, country etc*
2. *the person or group that is in front of all the others in a race or competition*
3. *the product or company that is the best or most successful*
4. *British English a piece of writing in a newspaper giving the paper's opinion on a subject*
5. *British English the main violin player in an orchestra SYN concertmaster American English*
6. *technical the part at the beginning of a film or recording tape which has nothing on it*
7. *technical a long thin branch that grows from the stem of a bush or tree beyond other branches [15].*

Первое значение семантически связано со вторым, третьем и пятым значениями. Третье значение относится к исследуемому семантическому полю и от этого значения следует четвертое значение. В четвертой дефиниции идет речь о популярной колонке в газете. В седьмом значении произошел метафорический перенос от человека-лидера к ветке, которая выделяется среди остальных. Шестое значение не имеет семантической связи с остальными значениями, поэтому можно говорить, что это значение перейдет в разряд омонимов.

Следующим этапом работы является исследование многозначности в семантическом поле «Успех» и сопоставительный анализ явления полисемии в двух языках. Для поиска лексических единиц, входящих в семантическое поле «Успех», были отобраны синонимы к понятию *успех* – *положительный результат, удачное завершение чего-либо* [3]. Эта дефиниция была взята из Большого энциклопедического словаря 2009 г.

В семантическое поле «Успех» вошли 22 лексические единицы: *достижение, завоевание, свершение, осуществление, воплощение, реализация, победа, торжество, триумф, фурор, подвиг, удача, везение, признание, слава, известность, популярность, знаменитость, процветание, благосостояние, благоденствие, благополучие.*

В русском лексическом наполнении семантического поля «Успех» были также проанализированы все значения лексем, входящие в это поле. Наиболее точные дефиниции были отобраны из Большого энциклопедического словаря 2009 года [3] и Современного толкового словаря Ефремовой [10].

В семантическом поле «Успех» в русском языке, так

же, как и семантическом поле «Success» в английском языке были найдены разные типы полисемии, включая скрытую полисемию. В исследуемое семантическое поле вошли 7 однозначных лексем и 15 многозначных. К однозначным лексемам относятся следующие: *свершение, осуществление, удача, везение, знаменитость, благосостояние, благоденствие.*

У большинства лексем представлено всего по два значения, что не позволяет выделить цепочечную или радиальную полисемию. Рассмотрим пример радиальной полисемии.

Лексема *победа* включает 4 значения:

1. *успех в бою, в войне, полное поражение войск противника*
2. *успех в соревновании, состязании и т.п.*
3. *успех в борьбе за что-л., достижение в результате борьбы, преодоления чего-л.*
4. *обычно мн.: победы, -бед. успехи в любовных делах [3].*

Третье значение является наиболее общим, исходным значением от которого следуют все остальные значения. Разновидностью успеха в борьбе за что-либо является успех в войне или успех в каком-либо соревновании. В четвертом значении говорится об успехах в любовных делах.

В ходе исследования были также найдены примеры смешанной полисемии. Рассмотрим значения лексической единицы *воплощение*:

1. *осуществление идеи, замысла на практике, выражение их в конкретной форме*
2. *выражение творческого замысла, переживаний, впечатлений в художественных образах, в произведениях искусства*
3. *полное выражение чего-л. в чьем-л. облике, характере и т.п.; олицетворение чего-л.*
4. *принятие духом, божеством и т.п. телесного, человеческого облика, обретение плоти [3].*

В этом примере от первого значения следует второе более узкое значение. Первое значение семантически связано с третьим значением. А от третьего значения идет четвертое значение, которое выходит далеко за рамки поля.

Сложный характер отношений между значениями был обнаружен у лексемы *слава*:

1. *почётная известность как свидетельство всеобщего признания чьих-л. заслуг, таланта, доблести и т.п.*
2. *возглас, обозначающий: хвала! честь!*
3. *название русской хвалебной величальной песни*
4. *сложившееся мнение о ком-, чём-л.; известность в каком-л. отношении, репутация*

5. Разг. Слухи, толки, молва [3].

Первое значение связано с четвертым значением. А от четвертого значения следует пятое разговорное значение *слухи, толки, молва*. Первое значение также связано с третьим значением на основе смежности действия и результата действия, что говорит о метонимической полисемии. Результатом почетной известности может являться создание русской хвалебной величальной песни.

Рассмотрим еще один пример многозначной лексемы *признание*, у которой есть значения, которые семантически не связаны друг с другом. У этой лексемы 4 значения:

1. процесс действия по значению глаг.: *признать, признавать*
2. процесс действия по значению глаг.: *признаться, признаваться*
3. состояние того, кто или что признан достойным положительной оценки, общественного уважения; положительная оценка
4. слова, в которых или посредством которых кто-л. признается в чем-либо [10].

В этом примере первое значение семантически связано с третьим значением, а второе значение с четвертым. Но эти пары значений совсем не связаны друг с другом. Возможно, с течением времени была потеряна семантическая связь между значениями и в современном языке мы ее не наблюдаем. В этом случае можно говорить о переходе полисемии в омонимию, поэтому составителям словарей следует обратить внимание на эти изменения.

У некоторых лексем в семантическом поле «Успех» была найдена скрытая полисемия. Например, у однозначной лексемы *благополучие – обеспеченность необходимыми материальными и духовными благами; достаток* [3]. Материальный достаток и духовные блага – это разные понятия, которые можно разъединить. У лексемы *благополучие* в первом значении находим скрытую полисемию: *спокойное и счастливое состояние, существование; жизнь в достатке* [3]. Все-таки следует отметить, что счастливое и спокойное существование и жизнь в достатке – это разные понятия. Жизнь в достатке зачастую требует приложения определенных усилий, интенсивной работы и т.д. Поэтому спокойное и размеренное существование в современных реалиях редко приводит к жизни в достатке.

Сопоставительный анализ значений лексем в двух языках позволил выявить скрытую разноязычную полисемию. Для этого рассматривались лексемы в английском языке и соответствующие им лексемы в русском языке. Были сопоставлены значения следующих лек-

сических единиц: *achievement* и *достижение, realization* и *реализация, victory* и *победа, triumph* и *триумф, luck* и *удача (везение), popularity* и *популярность, prosperity* и *процветание*.

Во всех парах лексем, кроме пары *achievement* и *достижение* была выявлена скрытая разноязычная полисемия. Например, лексема *realization* имеет больше значений, чем соответствующая ей лексема *реализация*. В английском языке первому значению *the process of becoming aware of smth* [18] нет аналога в русском языке.

У лексемы *победа* в русском языке находим значение *успехи в любовных делах*, которого нет у лексемы *victory*. Рассмотрим значения следующих лексем: *triumph* и *триумф*. У лексемы *триумф* в русском языке присутствует значение, которое относится к Древнему Риму *торжественная встреча полководца-победителя* [3]. В словарях английского языка не находим такое значение.

Рассматривая значения у лексем *luck* и *удача (везение)* были обнаружены некоторые отличия. Разность значений прослеживается в том, что в дефиниции в русском языке говорится о счастливом, благоприятном стечении обстоятельств. А в английском языке говорится об удачных событиях, которые произошли случайно без усилий.

У лексемы *популярность* есть значение *общедоступный, ясный, понятный по содержанию, форме, языку и т.п.* [10], которое отсутствует у лексемы *popularity*. В последней паре лексических единиц была также найдена скрытая разноязычная полисемия. У лексемы *процветание* значение *иметь распространение* [10] не представлено у лексемы *prosperity*.

В результате исследования можно сделать выводы, что полисемия – это многоаспектное явление. В последнее время появились перспективные направления изучения полисемии и активно исследуются новые типы полисемии: скрытая разноязычная и скрытая разновременная полисемия.

Исследование дефиниций лексических единиц в семантическом поле “Success”/ «Успех» в английском и русском языках позволило обнаружить некоторые значения, которые скорее относятся к омонимам. Когда теряется первоначальная связь между значениями, это приводит к переходу полисемии в омонимию. Из этого следует вывод, что полисемия меняет свой характер с течением времени, а составителям словарей необходимо обратить внимание на изменения в эволюции значений.

В результате сопоставительного исследования было обнаружено, что полисемия в семантическом поле “Success”/ «Успех» в английском и русском языках имеет много общего. Как в английском, так и в русском языках было

найденно больше многозначных лексем. Схожесть двух лексических полей заключается в том, что были найдены основные типы полисемии: цепочечная, радиальная и смешанный тип полисемии. Кроме этого, была выявлена скрытая полисемия и найдены примеры метафорической и метонимической полисемии в двух исследуемых лексических полях.

Сопоставительный анализ в двух языках помог выявить скрытую разноязычную полисемию. При сравнении

значений только пара *achievement* и *достижение* имели полностью схожие значения, а в остальных парах лексем была обнаружена разноязычная полисемия. Из этого следует, что несмотря на кажущуюся схожесть понятий в английском и русском языках, были найдены значения лексем, которые раскрывают разность в восприятии и мышлении в двух языках. Следующим этапом исследования является диахроническое исследование значений лексических единиц, что позволит понять эволюцию понятия «успех» в человеческом познании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды: в 2-х т. М.: Языки русской культуры, Восточная литература, 1995. Т. 1. 364 с.
2. Барабаш О.В. Подходы к пониманию феномена полисемии // Вестник Пензенского государственного университета. 2015. №1(9). С. 88-92.
3. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/bes.html> (дата обращения: 15.01.2020).
4. Го Линцзюнь. Соотношения между полисемией и омонимией и проблема их разграничения // Publishing House "Analitika Rodis". Language. Philology. Culture. 2014. №3. С. 103- 114.
5. Гринев-Гриневиц С.В., Сорокина Э.А. Полисемия в общеупотребительной и в специальной лексике // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. №4. 2015. С. 51-64.
6. Гринев-Гриневиц С.В., Сорокина Э.А. Принципы развития познания, мышления и культуры в их лексическом отражении // Вестник МГОУ. 2016. № 2. С. 1-7.
7. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: учеб. для филол. спец. вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1987. 272 с.
8. Потехина А.А. Из записок по русской грамматике: в 4т. М.: Академия наук СССР. 1959. Т. 1. 536 с.
9. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. 2-е изд. М.: Просвещение, 1975. 271 с.
10. Толковый словарь русского языка Ефремовой [Электронный ресурс]. URL: <https://www.efremova.info> (дата обращения: 15.01.2020).
11. Шайкевич А.Я. Введение в лингвистику: учеб. пособ. для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 400 с.
12. Щерба Л.В. Избранные труды по языкознанию и фонетике: в 2 т. Л.: ЛГУ. 1958. Т. 1. 184 с.
13. Cambridge Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british> (дата обращения: 15.01.2020).
14. Collin's New English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.collinsdictionary.com> (дата обращения: 15.01.2020).
15. Longman Dictionary of Contemporary English. Updated Edition [Электронный ресурс]. URL: www.ldoceonline.com (дата обращения: 15.01.2020).
16. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 15.01.2020).
17. Merriam Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 15.01.2020).
18. Oxford Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 15.01.2020).

© Цораева Олеся Игоревна (Olesja-vr15@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПРИЗРЕНСКО-ТИМОКСКИХ ГОВОРОВ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА¹

Якушкина Екатерина Ивановна

*К.филол.н., доцент, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
jkatia@yandex.ru*

LEXICAL ORIGINALITY OF THE PRIZREN-TIMOK DIALECTS OF THE SERBIAN LANGUAGE

E. Yakushkina

Summary: The paper deals with the analysis and comparison of lexical questionnaires from three villages which dialects belong to the Prizren-Timok dialect of the Serbian language. The material for the research was collected from the «Questionnaire of the Serbian-Croatian dialect Atlas». The article studies common lexical features of three or two dialects and individual features of each dialect.

Keywords: dialectal lexicology, Slavic geolinguistics, Serbian language, Torlak dialect.

Аннотация: Настоящая статья посвящена анализу и сопоставлению лексических анкет из трех сел, говоры которых относятся к призренско-тимокскому диалекту сербского языка. Материал для исследования собран по «Вопроснику сербскохорватского диалектного атласа». В статье выделяются общие лексические признаки трех говоров; признаки, объединяющие два говора; индивидуальные признаки каждого из говоров.

Ключевые слова: диалектная лексикология; сербский язык; славянская лингвогеография; призренско-тимокский диалект.

Призренско-тимокский диалект сербского языка отличается от прочих сербских диалектов значительным своеобразием фонетической и морфологической структуры, что обусловлено с одной стороны, его архаичностью, а с другой – инновационностью [Ивић, 2009, с. 149]. На данный диалект не распространились фонетические процессы, которые с XIV в. проходили в сербских говорах (это привело к сохранению в данной диалектной зоне сверхкраткого гласного *ə*, частичному сохранению или иной, чем в остальных сербских говорах, рефлексии слогового и конечно-слогового *l*), но он оказался захвачен балканскими инновациями (утратой противопоставления гласных по долготе/краткости, утратой склонения, инфинитива, развитием категории определенности/неопределенности и др.), которые полностью перестроили его структуру, так что он по своим грамматическим особенностям стал ближе к македонскому и болгарскому языкам, чем к остальным сербским говорам.

Лексика призренско-тимокского диалекта собрана и описана в целом ряде фундаментальных диалектных словарей [Динић, 2008; Живковић, 1987; Жугић, 2005; Марковић, 1986; Марковић, 1993; Митровић, 1984; Златановић; Златковић, 2014; Јовановић, 2004 Стојановић, 2010], а также в оцифрованном собрании Димитрия Чемериича (<http://www.prepis.org/collection-tree>), ей посвящены такие лексикологические исследо-

вания, как [Жугић, 1996; Жугић, 1997; Жугић, 2007; Жугић, 2011; Жугић, 2014; Милорадовић, 2018; Милосављевић, 2017; Савић Грујић, 2014; Петровић, 2012 и др.].

Несмотря на большое внимание, которое лингвистика в настоящее время уделяет призренско-тимокским говорам, знаний о лингвогеографических признаках лексики данной диалектной зоны пока накоплено немного (ср. исследования [Богдановић, 1992; Милосављевић, 2015; Савић-Грујић, 2014]). Данная работа имеет своей целью выделить некоторые характеристики такого рода.

Исследование основано на анализе данных из трех пунктов, относящихся к трем различным группам говоров, образующим призренско-тимокскую зону. Это

- 1) с. Штрпце, расположенное на юге Косово, говор данного пункта относится к призренско-южноморавскому диалекту;
- 2) с. Дони Присьян, находится в 20 км к востоку от г. Лесковац, говор относится к сврлижско-заплянскому диалекту;
- 3) с. Горни Стрижевац, расположено в 15 км к западу от г. Пирот; говор относится к тимокско-лужницкому диалекту. Материал для исследования собран путем анкетирования носителей говоров по лексическим вопросам Сербскохорватского диалектного атласа. Анкеты заполнили: проф. Любисав Чирич; сотрудница Института сербского языка САНУ Таня Милосавлевич и сотрудник Института

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00471.

балканистики САНУ Андже́ла Реджи́ч².

Сопоставление материала анкет со словарем сербского литературного языка [РМС, 2007] показало, что лексика косовско-метохийского говора содержит 10% слов, отсутствующих в словаре, запланьского – 12%, а лужницкого говора – 17%. Это свидетельствует о его большей периферийности и изолированности от массива сербских говоров, что подтверждается и фонетическими и грамматическими особенностями.

На втором этапе исследования анкеты были сопоставлены между собой. Сопоставление анкет позволяет выделить

- 1) общие признаки трех говоров;
- 2) признаки, общие для двух анализируемых говоров;
- 3) индивидуальные признаки каждого говора.

1. Как показывает вышеприведенная статистика, в анкетах значительно преобладает общесербская лексика или лексика, хотя и территориально ограниченная, но широко распространенная и за пределами призренско-тимокских говоров.

Из более локальной лексики для всех трех говоров характерны следующие лексемы: *ложица* 'ложка', *слубе/слба (сльба)/слабе* 'приставная лестница', *работи/работа* 'работать', *баз/бъз/боз* 'бузина', *дома/дом* 'дома/домой', *целива* 'целовать', *огањ* 'огонь', *ножице* 'ножницы'. По сравнению со своими синонимами более широкого географического распространения (*кашика, мердевине /басамаке/лотре, радити, зова, код куће/кући, љубити, ватра, маказе*) эти слова можно считать архаизмами. Они являются продолжениями праславянских лексем (**lъžica*, **bъzъ*, **stlbъ*, **orbotati*, **doma*, **čelovati* в общем значении 'целовать', **nožica*), тогда как их инодиалектные синонимы представляют собой заимствования (*кашика, мердевине /басамаке/лотре, маказе*) или новообразования *радити, зова, код куће/кући, љубити* 'целовать'. Обращает на себя внимание, что хотя для данной диалектной зоны свойственно употребление большого числа турцизмов [Окука, 2008, с. 240], вместо некоторых общесербских турцизмов в анализируемых говорах используются продолжения праславянских слов (*ложица* вместо *кашика*, *слубе/слба (сльба)/слабе* вместо *мердевине*, *ножице* вместо *маказе*³). Данные слова характерны для периферийных и западных областей сербско-хорватского ареала (ср. кайк. *žlica*, зап.-босн. *жлица*, чак. *celivati*). Во всех трех исследуемых говорах для обозначения риса используется не общесербский турцизм *пиринач*, а грецизм *ориз*, распространенный также в говорах Черногории [Ђупић, 1997, с. 302]. Некоторые турцизмы в рассматриваемых анкетах засвидетельствованы в фор-

ме или в значении, отличных от представленных на других сербских территориях, ср. *патлицан* 'помидор', *баца* 'муж одной сестры по отношению к мужу другой сестры' (литер. *пашеног*).

2. По ряду лексических признаков исследуемые говоры противопоставляются. Как правило, один из говоров, косовско-метохийский или лужницкий, противопоставляется двум другим. То, что запланьский говор обычно демонстрирует интерференцию лексических признаков косовского и лужницкого говоров, закономерно связано с тем, что он занимает промежуточную территорию между призренско-южноморавским и тимокско-лужницким ареалами.

Рассмотрим изоглоссы, выделяющие лужницко-запланьский ареал и противопоставляющие его косовскому.

1) Первый тип изоглосс, отделяющих Лужницу и Заплане от Косово основан на противопоставлении славянских архаизмов (праславянских слов) на одной территории и турецких заимствований – на другой. В Лужнице и Заплане сохраняется праславянское слово *сметана* 'сливки', тогда как в Косово представлен турцизм *кајмак*, вытеснивший славянское слово. Слово *сметана*, согласно ОЛА, встречается в западных и некоторых других болгарских пунктах, в сербских говорах в Румынии, в ряде словенских говоров и широко представлено на севернославянской территории. Таким образом, по данному признаку восточная Сербия и западная Болгария образуют на славянском юге архаический ареал, коррелирующий с северо-западом Словении [ОЛА 2007].

Встречается и ситуация, обратная предыдущей, когда в Косово сохраняются архаизмы, а в Лужнице и Заплане представлены более новые заимствования. Ср. лужн., заплан. турцизм *сирће/сирке* – кос. *оцџт* 'уксус', лужн., заплан. грецизм *пасуљ* – кос. *гра* 'фасоль'.

2) В Лужнице и Заплане представлен ряд общих инноваций. Ср. лужн., заплан. *причато, вревимо, орати* 'говорить' – кос. *зборимо*. Глагол *причати* является общесербским, а глаголы *вреви* и *орати* характерны для говоров восточной Сербии и части болгарских говоров [ОЛА, 2009]. Лексема *вреви* (из **vrěti* [Skok, 3, s. 623]) обозначает речь на основе признака шума (исходно – *вревити* 'шуметь'), этот же глагол обозначает речь в словацких говорах, а в Ясенице, в окрестностях восточносербского города Неготина, употребляется другой глагол с такой же мотивацией – *грају* [ОЛА, 2009]. Глагол *орати* заимствован из новогреческого [ОЛА, 2009, карта 63]. Глагол

2 Автор приносит глубокую благодарность сербским коллегам за неоценимую помощь в проведении исследования.

3 В косовско-метохийском говоре используются обе лексемы (*ножице* и *маказе*).

збори в ОЛА зафиксирован в двух пунктах в центральной и западной Сербии и в одном пункте в Черногории, основной ареал номинаций речи с корнем *бор-* находится в Македонии [ОЛА, 2009].

Для лужницко-запльаньского ареала характерны лексемы *Велигден* 'Пасха' и *врљила* 'бросить', используемые также в болгарских говорах (ОЛА 2009), тогда как в Косово зафиксированы лексемы *Ускрс* и *метнула*. Слово *метнути* обычно встречается в сербских говорах в значении 'положить'. В ОЛА значении 'бросить' отмечено только на Косове в Ораховаце.

3) Следующий тип изоглосс, отделяющих Лужницу и Заплане от Косово, связан с использованием для обозначения одной и той же реалии различных заимствований или разных фонетических адаптаций одного заимствования: лужн., запльан. *вунија/вунаја* и кос. *инка* 'воронка для переливания жидкости' представляют собой различную адаптацию греческого слова *χυψί* [БЕР, 2, с. 79]. Согласно ОЛА, форма *инка* характерна для юго-западных сербских, македонских и западноболгарских говоров [ОЛА, 2007], а *вунија/фуния* – для центральных и восточных сербских говоров и большей части болгарских. Ср. также такие турцизмы, как лужн. *пул*, запльан. *пулка* – кос. *дугме* 'пуговица', германизм и турцизм лужн., запльан. *влаша* – кос. *шиш* 'бутылка'

4) Сопоставление анкет выявило и такие дифференциальные пары, как лужн., запльан. *колиба* – кос. *бачења* 'хижина пастухов'⁴, лужн. *малчич*, запльан. *малић* – косов. *мали прс* 'мизинец'⁵, лужн., запльан. *надвор* – кос. *ван (вани)* 'наружу, снаружи' (косовское слово характерно для запада сербскохорватского ареала), лужн., запльан. *кордель* – кос. *кужљинка* 'пустой кукурузный початок' (оба слова характерны для юга Сербии), лужн., запльан. *глисте* – кос. *кондраћи* 'черви' (косовское слово распространено в восточной Сербии), лужн., запльан. *панталоне* – кос. *сиуре* 'штаны', лужн., запльан. *усница* – кос. *усна* 'губа', лужн., запльан. *ћипи, кипи* – кос. *врие* 'кипеть'.

Целый ряд изоглосс объединяет косовский и запльанский говор и противопоставляет его лужницкому. Дифференциальные черты лужницкой анкеты обычно демонстрируют периферийный характер этого диалекта.

Среди изоглосс данного типа, во-первых, выделяются противопоставления архаизмов в Лужнице и общесербских инноваций в косовском и запльанском говоре: косов., запльан. *купус* – лужн. *зеље* 'капуста', косов., запльан. *ручак* – лужн. *обед* 'обед', косов., запльан. *кецеља* –

лужн. *опрегљача* 'фартук' (ср. западно-серб. и хорв. *опрегача, прегача*).

Во-вторых, выделяются изоглоссы, противопоставляющие инновации в Лужнице и общесербские архаизмы в косовском и запльанском говоре. Среди инноваций встречаются слова достаточно широкого территориального распространения, например, лужн. *гледьц* 'зрачок'. А. Савич-Груич показала, что эта лексема свойственна для большинства призренско-тимокских говоров, тогда как западнее Ниша и Лесковца, а также в Косово, в районе Призрена и Гнилане, распространено слово *зеница* [Савић-Грујић, 2014, с. 90], которое употребляется и в исследуемых нами косовском и запльанском говорах. С другой стороны, в лужницкой анкете есть локализмы (к ним мы относим слова, не засвидетельствованные в словаре РСАНУ): *дебелиште* 'ствол' (косов., запльан. *стабло*) и *жељћа* 'черепаха' (косов., запльан. *корњача*). Среди инноваций есть семантические (лужн. *шевтелија* 'абрикос').

В третью группу дифференциальных лужницких лексем можно объединить слова, характерные для запада сербскохорватского ареала: косов., запльан. *виљушка* – лужн. *вилаца* 'вилка' (хорв. *vilica*), косов., запльан. *жбуњ*, *жбун* – лужн. *грман* 'куст' (хорв. *grm*), косов., запльан. *шав* – лужн. *руб* 'шов' (лексема *руб* не зафиксирована в Шумадиини и Воеводине [Петровић, Капустина, 2011; РСГВ], а в значении, связанном с ткаными изделиями, представлена в Славонии [Јакшић, 2015, с. 661], дериваты этой лексемы широко распространены в хорватских говорах (ср. *ribas* – 'платок')) . Между косовско-запльанской и лужницкой лексикой присутствует также такое различие, как косов., запльан. *крмача* – лужн. *прасиља* 'свинья'.

Рассмотрим слова, связывающие лужницкий и косовский говоры и противопоставляющие их запльанскому (таких случаев всего несколько). Первая группа противопоставлений образована общесербским словом, используемым в Лужнице и Косово, и локальным словом в Заплане: *разбој* – *ткачница* 'ткацкий станок', *копче*, *скопче* – *запекљајка* 'застежка', *желудац* – *мешина* 'желудок'), вторая группа образована словами более-менее узкого территориального распространения в Лужнице и Косово и общесербскими лексемами в Заплане (*работа* – у *послу* 'работа', *железо* – *гвожђе* 'железо', *кондура*, *кундура* – *ципела* 'туфля', *грне*, *грнац* – *лонац* 'горшок', *свитак* – *свитац* 'светлячок').

3. Рассмотрим индивидуальные особенности каждого говора.

4 Косовское слово производно от *бач* – карпатско-севернобалканского термина неясного происхождения. *Бачина* 'летнее пастушеское поселение в горах' характерно для восточносербского ареала [ЕРСЈ, 2, с. 268].

5 Как показывает ОЛА, косовская номинация представлена в большей части сербскохорватских говоров, лужницкая зафиксирована в Княжеваце, а запльанская – в центральной Сербии [ОЛА 2009].

Среди специфической косовской лексики обнаруживаются:

- 1) архаизмы, отсутствующие в общесербском языке: *дуб* 'дуб', *тило* 'затылок', *грс* 'горсть', *вето* 'старое', *мозуль* 'мозоль',
- 2) турцизмы: *шиш* 'бутылка', *тенџера* 'кастрюля',
- 3) грецизмы: *троњ*, *троњевина* 'постель',
- 4) албанизмы: *коломбоћ* 'кукуруза', *теше* 'одежда',
- 5) слова, общие с македонским языком: *врне* 'идет дождь'

Целый ряд специфических лексем содержится в лужницкой анкете. Некоторые из них характерны для восточной Сербии или для призренско-тимокской зоны в целом: *рњка* / *рњћа* 'губа', *облекло* 'одежда', *кутре* 'щенок', *кљундрво* 'дятел', *лочка* 'лужа'. Среди лужницкой лексики присутствуют и локальные инновации: *кршњак* 'позвоночник', *тутулица* 'брусница', *учука се* 'кастрировать', и архаизмы: *дроб* 'печень', *кочина* 'свинарник', *сопуљав* 'сопливый', *саџе* 'сажа'. В Лужнице зафиксировано слово *лупи* 'очищать кожуру', характерное для запада сербскохорватского ареала [Lipljin 2002].

Лексика анкеты из Запланя характеризуется наименьшим своеобразием, но включает некоторые инновации: *подручак* 'завтрак', *лелејка* 'колыбель', *мешина* 'желудок'.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- 1) общей характеристикой лексики призренско-тимокской зоны является ее архаичность, отличающая призренско-тимокские говоры от большей части сербских диалектов;
- 2) наибольшей архаичностью лексики характеризуется лужницкий говор;
- 3) лужницкий говор отличается наибольшим лексическим своеобразием;
- 4) запланьский говор занимает промежуточное положение между косовским и лужницким и отличается наименьшим лексическим своеобразием;
- 5) косовский говор лексически ближе к другим сербским говорам, чем лужницкий и запланьский;
- 6) исследуемые говоры характеризуются лексической общностью с западными сербскохорватскими говорами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богдановић Н. Изоглосе југоисточне Србије. Ниш, 1992.
2. Динић Ј. Тимочки дијалекатски речник. Београд, 2008.
3. Живковић Н. Речник пиротског говора. Пирот, 1987.
4. Жугић Р. Једно поређење истих или сродних лексичких јединица у бугарском језику и јужноморавском говору српског језика // Јужнословенски филолог. 1996. LII.
5. Жугић Р. Придеви који се односе на човекове особине у говору околине Лебана // Јужнословенски филолог. 1997. LIII.
6. Жугић Р. Придевски деминутиви за означавање особина човека у призренско–тимокској дијалекатској зони (семантичко–творбени аспект) // Српски језик, 2007, 12.
7. Жугић Р. Речник говора јабланичког краја // СДЗб LII. Београд, 2005.
8. Жугић Р. Синонимиа у лексичко–семантичкој групи пејоратива за женска лица // Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини. 2014. № 44/2.
9. Жугић Р. Синонимски односи у лексичко–семантичкој групи глаголских лексема с доминантом зборим 'говорим' у јабланичком говору (југозападно од Лесковца) // Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини. 2011. № 41.
10. Златановић М. Речник говора Јужне Србије. – Режим доступа: <http://raskovnik.org/>
11. Златковић Д. Речник пиротског говора. Београд, 2014. Т. 1–2.
12. Ивић П. Српски дијалекти и њихова класификација. Приредио Слободан Реметић. Сремски Карловци–Нови Сад. 2009.
13. Јовановић В. Речник села Каменице код Ниша // СДЗб LI. Београд, 2004.
14. Марковић М. Речник народног говора у Црној Реци, књ. I // СДЗб. Београд, 1986. Књ.32.
15. Марковић М. Речник народног говора у Црној Реци, књ. II // Српски дијалектолошки зборник. Београд, 1993. Књ. 39.
16. Милорадовић С. Огањ, па жишка, ожег, жар и још понешто око ватре и призренско тимокским дијалекатским речницима // Језик као запис културе у етнолошкој и лингвистичкој анализи на релацији Србија – Македонија Београд 2018. Т. 1.
17. Милосављевић Т. Лексика српског призренског говора // СДЗб, LXIV. Београд, 2017.
18. Милосављевић Т. Називи за одело у контексту контактне лингвистике // Језик и књижевност у контакту и дисконтакту. Ниш, 2015.
19. Митровић Б. Речник лесковачког говора. Лесковац, 1984
20. Петровић С. Турцизми у српском призренском говору. Београд, 2012.
21. Савић-Грујић А. Лексика соматизама у призренско-тимокским пунктовима на тлу Србије и Румуније – сличности и разлике (на материјалу Српског дијалектолошког атласа) // Наука и свет. Наука и савремени универзитет 4. Ниш, 2014.
22. Стојановић Р. Црнотравски речник // СДЗб, књ. LVII. Београд, 2010.

23. Okuka M. Srpski dijalekti. Zagreb, 2008.
24. БЕР – Български етимологичен речник. София, 1971-. Т. 1-
25. ЕРСЈ – Етимолошки речник српског језика. Св. 2. Београд, 2006.
26. Общеславянский лингвистический атлас. Серия лексико-словообразовательная. Вып. 6. Домашнее хозяйство и приготовление пищи. М., 2007.
27. Общеславянский лингвистический атлас. Серия лексико-словообразовательная. Вып. 9. Человек. Kraków, 2009.
28. Петровић Д., Капустина Ј. Из лексике Качера // СДЗб LVIII. Београд, 2011.
29. РСЈ – Речник српског језика. Београд, 2007.
30. РСГВ – Речник српских говора Војводине. Књ. 1–4. Нови Сад, 2019.
31. Тупић Д., Тупић Ж. Речник говора Загарача // Српски дијалектолошки зборник. Београд, 1997. Књ. 44.
32. Jakšić M. Rječnik govora slavonskih, bačkih i srijemskih. Zagreb, 2015.
33. Lipljin T. Rječnik varaždinskoga kajkavskog govora. Varaždin, 2002.
34. Skok P. Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika, 1–4. Zagreb, 1971–1974.

© Якушкина Екатерина Ивановна (jkatia@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Наши авторы

- Abroskina N.** – senior lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bunin Yelets State University"
- Alekseeva O.** – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University
- Anisimova N.** – associate professor, Volga State University of Water Transport (Nizhny Novgorod)
- Bazarov P.** – South Ural State Humanitarian Pedagogical University
- Bityukeeva L.** – senior lecturer at the B.B. Gorodovikov KalmSU, Elista
- Bogdanova N.** – Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
- Bovaev O.** – senior lecturer at the B.B. Gorodovikov KalmSU, Elista
- Buiakevych K.** – PhD-student, Allameh Tabataba'i University, Iran, Tehran
- Dzhalchinova T.** – candidate of technical sciences, associate Professor, B. B. Gorodovikov KalmSU, Elista
- Eliseeva Yu.** – Candidate of Philology Science, Associate Professor, North Caucasus Federal University, Stavropol
- Fakhretdinova G.** – senior lecturer, Bashkir State University
- Fileshe I.** – Candidate of Pedagogy Science, Associate Professor, North Caucasus Federal University, Stavropol
- Gayazova G.** – PhD, associate Professor, Bashkir State University
- Gurova E.** – Ph. D., associate Professor, Bashkir State University
- Komarova Ya.** – senior lecture, VLI of the FPS of Russia
- Kozhevnikov P.** – PhD Student, Pacific State University, Khabarovsk
- Kulikova O.** – Doctor of Philology, Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs, Russia
- Kutdusova A.** – teacher of additional education, MBOUDO "CDT Globus", Ufa City district
- Kuznetsova I.** – Ph. D., associate Professor, Bashkir State University
- Lavrishcheva E.** – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bunin Yelets State University"
- Loova E.** – Ph.D., associate professor, Kabardino-Balkarian SAU, Nalchik

Our authors

- Malanov I.** – D.Sc. in Pedagogic Sciences, professor, Buryat State University named after D. Banzarov (Ulan-Ude)
- Mandzhieva A.** – Assistant at B.B. Gorodovikov KalmSU, Elista
- Mikhaleva O.** – PhD (Pedagogical science), associate Professor, Vladimir state University
- Mimishev A.** – assistant at B.B. Gorodovikov KalmSU, Elista
- Nelyubin R.** – Senior teacher, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
- Nikiforova E.** – doctor of pedagogical sciences, professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "M. K. Ammosov North-Eastern Federal University"
- Petrova S.** – Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Belgorod State University
- Reza-Morad S.** – Associate Professor, Allameh Tabataba'i University, Iran, Tehran
- Rybakova E.** – senior lecturer, Bashkir State University
- Shagdarova T.** – Senior Lecturer, Mirny Polytechnic Institute (branch) of Ammosov North-Eastern Federal University, Mirny, Russian Federation
- Solntseva E.** – Candidate of Philology Sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
- Stepura E.** – Moscow State Building University, Moscow
- Sultanov R.** – Ph. D., associate Professor, Bashkir State University
- Tsoraeva O.** – postgraduate student, Moscow City University
- Ukhanova E.** – Candidate of Philology Science, Associate Professor, North Caucasus Federal University, Stavropol
- Ustova M.** – Ph.D., associate professor, Kabardino-Balkarian SAU, Nalchik
- Vasileva N.** – Aspirant, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «M.K. Ammosov North-Eastern Federal University»
- Vendina O.** – Candidate of Pedagogy Science, Associate Professor, North Caucasus Federal University, Stavropol
- Yakushkina E.** – PhD, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University
- Zarovniaeva S.** – Senior Lecturer, Mirny Polytechnic Institute (branch) of Ammosov North-Eastern Federal University
- Zhang Shu** – Postgraduate student, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).