



НАУЧНАЯ АРТЕЛЬ

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО



ISSN (p) 2411-7161

ISSN (e) 2712-9500

№ 1/2021

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
«IN SITU»**

Москва
2021

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «IN SITU»

Учредитель:
Общество с ограниченной
ответственностью «Издательство
«Научная артель»

ISSN (p) 2411-7161
ISSN (e) 2712-9500

Периодичность: 4 номера в год

Журнал размещается в Научной
электронной библиотеке elibrary.ru
по договору №511-08/2015 от
06.08.2015

Журнал размещен в
международном каталоге
периодических изданий Ulrich's
Periodicals Directory.

Научное издание посвящено
обсуждению новейших научных
вопросов гуманитарных наук.
Журнал представляет исследования,
имеющие методологическое
значение и открывающие новые
перспективы для дальнейших
изысканий в различных областях
философии, филологии, педагогики,
психологии и искусствоведения.

Главный редактор:

Сукиасян Асатур Альбертович, кандидат экономических наук

Редакционный совет:

Бабаян Анжела Владиславовна, доктор педагогических наук
Баишева Зиля Вагизовна, доктор филологических наук
Виневская Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук
Гетманская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук
Ежкова Нина Сергеевна, доктор педагогических наук
Куликова Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук
Кленина Елена Анатольевна, кандидат философских наук
Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук
Мухамадеева Зинфира Фанисовна, кандидат социологических наук
Равшанов Махмуд, доктор филологических наук, профессор
Симонович Надежда Николаевна, кандидат психологических наук
Симонович Николай Евгеньевич, доктор психологических наук
Смирнов Павел Геннадьевич, кандидат педагогических наук
Танаева Замфира Рафисовна, доктор педагогических наук
Юрова Ксения Игоревна, кандидат исторических наук
Юсупов Рахимьян Галимьянович, доктор исторических наук

Верстка: Мартиросян О.В. | Редактор/корректор: Мартиросян Г.В.

Учредитель, издатель и редакция научного журнала «IN SITU»
Академическое издательство «Научная артель»:
+7 (495) 514 80 82 | <https://sciartel.ru> | info@sciartel.ru | 450057, ул. Салавата 15

Подписано в печать 22.03.2021 г.
Формат 60х90/8. | Усл. печ. л. 6.51 | Тираж 500.

Отпечатано в редакционно-издательском отделе академического издательства «Научная артель»
<https://sciartel.ru> | info@sciartel.ru | +7 (495) 514 80 82

Цена свободная. Распространяется по подписке.

Все статьи проходят экспертную проверку. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Авторы статей несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

При использовании и заимствовании материалов, опубликованных в научном журнале ссылка на журнал обязательна

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

- Касимов Ф.Д.** 6
НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ МИРОУСТРОЙСТВА

ФИЛОЛОГИЯ

- Бутов Р.Н.** 10
ПУНКТУАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО МИРА (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ)

- Логинова Е.А.** 15
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

- Магомедов Д.М.** 19
СИНТАКСИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА КАТЕГОРИИ ПЕРЕХОДНОСТИ / НЕПЕРЕХОДНОСТИ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

- Ульянова М.А.** 27
ТМЕЗИС КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

ПЕДАГОГИКА

- Ганиева А.Ф.** 32
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

- Нагаева И.А., Кузнецов И.А.** 35
ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ ПРАКТИКУМОВ

- Ни Чжэнь** 38
РОЛЬ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ИСПОЛНЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ КАК ПОТРЕБНОСТЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

- Хайров Р.З., Ходжакулов Б.Х.** 41
СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ПОСРЕДСТВОМ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА

- Ширина Л.В.** 43
ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- Козич П.Н.** 50
ФЕСТИВАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СПОСОБ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ В БЕЛАРУСИ

ПСИХОЛОГИЯ

Мищик С.А.

54

РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ТРЕТЬЕГО ДЕЙСТВИЯ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА
«ПРЕДСТАВИТЬ ЦЕЛОСТНЫЕ СВОЙСТВА ОБЪЕКТА» В УСЛОВИЯХ ЦЕЛОСТНО-СИСТЕМНОЙ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ



ФИЛОСОФИЯ

УДК 140.8

Касимов Феликс Дмитриевич
г. Дмитровград РФ

НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ МИРОУСТРОЙСТВА

Аннотация

Вселенная рассматривается как псевдоним мирового пространства, в котором в результате взрывов возникает бесчисленное множество динамичных метagalactic. Показано, что время является вымышленным продуктом головного мозга, существующим только в нашем сознании. Предполагается, что в результате развития компьютерных технологий могут возникнуть электронные существа.

Ключевые слова:

Вселенная, пространство, однородность, взрывы.

Kasimov Felix Dmitrievich

A NEW CONCEPT OF THE WORLD ORDER

Annotation

The universe is considered as a pseudonym of the world space, in which countless dynamic metagalactics arise as a result of explosions. It is shown that time is a fictional product of the brain, existing only in our consciousness. It is assumed that as a result of the development of computer technology, electronic beings may arise.

Keywords:

Universe, space, homogeneity, explosions.

По современной космологической теории, Вселенная, представляющая собой группу галактик, возникла в результате большого взрыва. Доказательством является наблюдаемое “разбегание” галактик, свидетельствующее о взрыве, приведшем к их возникновению [1]. Однако теория одного “большого” взрыва противоречит структуре пространства, однородность которого не допускает одиночных событий. Это обстоятельство указывает на ошибочность современных представлений об устройстве мира.

По мнению автора, окружающий мир представляет собой бесконечное и, вместе с тем, однородное пространство, в котором из-за равнозначности всех точек не могут происходить одиночные (одноразовые) события и возникать одиночные (единичные) объекты. Это, в частности, означает, что наблюдаемое “разбегание” галактик, свидетельствующее о взрыве, приведшем к их возникновению, одновременно свидетельствует о бесчисленных взрывах, проходящих за пределами наблюдаемой зоны и приводящих к возникновению бесчисленных групп галактик - метagalactic. В свою очередь бесчисленность взрывов означает, что “Вселенная” это не одиночный объект, возникающий в результате одного “большого” взрыва, а система объектов, образующих окружающий мир. Следует признать, что понятие Вселенная соответствует понятию Мировое пространство. Другими словами, Вселенная является вторым названием (псевдонимом) Мирового пространства.

Мировое пространство (так называемая Вселенная) представляет собой бесконечное

материальное образование. Как отметил Джордано Бруно, “нет основания, расчета, возможности, смысла или природы, которые должны были бы его ограничить” [2]. Также очевидно, что бесконечное Мировое пространство существует вечно. Обсуждать вопросы его происхождения не имеет смысла.

В теории Большого взрыва, Вселенная ошибочно рассматривается как единственная метagalaktika, что противоречит однородности Мирового пространства. На самом деле, в Мировом пространстве возникает и эволюционирует бесчисленное множество метagalaktik, в одной из которых расположена солнечная планетная система. Отметим, что уравнения Общей теории относительности (уравнения Эйнштейна), связывающие геометрию пространства с материей и ее движением, применимы для описания динамичных метagalaktik, но не применимы для описания стационарной в целом Вселенной.

Вечно существующее Мировое пространство не подвержено каким-либо глобальным изменениям. К нему не применимо понятие времени, которое определяло бы бессмысленную “длительность вечного существования”. Иллюзия существования так называемого “времени” обусловлена тем, что термины “день” и “год”, обозначающие обороты планеты вокруг своей оси и вокруг Солнца, ошибочно воспринимаются как показатели продолжительности событий. На самом деле упомянутые термины фиксируют не время событий, а обороты Земли. В частности, так называемое время жизни (возраст) означает, сколько оборотов вокруг Солнца совершила планета с момента рождения человека.

Следует признать, что “время” это не физический параметр, характеризующий состояние пространства, а виртуальный продукт умственной деятельности человека, существующий только в нашем сознании.

Самым распространенным в природе веществом является водород, огромные количества которого рассеяны в космическом пространстве и сосредоточены в звездах. В частности в Солнце его содержание составляет 75%. Наличие водорода определяет характер различных процессов и, вероятно, именно он является причиной взрывов. Можно предположить, что первоначально в пространстве самопроизвольно возникают небольшие скопления атомов водорода, представляющих сингулярности будущих физических объектов. Постепенно увеличиваясь и уплотняясь за счет присоединения других частиц, скопления достигают критических размеров (плотности) и взрываются, образуя бесчисленные звезды, сгруппированные в галактики и метagalaktiki.

Бесчисленные объекты, возникающие в результате взрывов, отличаются размерами, составом и другими параметрами, что обуславливает самые разные сценарии эволюционных преобразований. Осуществляя их, природа, условно говоря, непрерывно экспериментирует, проверяя всевозможные пути развития. При бесконечном количестве объектов, количество вариантов эволюции также бесконечно. В результате могут произойти, казалось бы, совершенно невероятные события. К таким событиям относится, в частности, превращение химических соединений в биологические организмы. В определенном смысле, непрерывный процесс бесчисленных эволюционных превращений сопоставим с многократным бросанием множества игральных костей. Несмотря на то, что одновременное выпадение, например, миллиарда “шестерок” практически не вероятно, такая комбинация может быть достигнута при неограниченном числе попыток.

Биологические существа возникли в системе Солнце - Земля, где светило является источником постоянного энергетического воздействия, а планета своеобразным испытательным полигоном с набором различных рабочих элементов. Аналогично действует современная система Человек - Компьютер, в которой человек, в процессе постоянного общения создает разнообразные виртуальные продукты. Если внутреннее электронное развитие будет происходить по биологическому сценарию,

то первоначально в компьютерном пространстве Интернета могут возникнуть примитивные электронные организмы, обладающие способностью к самосохранению. В процессе дальнейшего развития возникнут более совершенные электронные существа, образовав сообщество подобное биологическому животному миру. Дальнейшая эволюция может привести к разумным электронным созданиям.

Список использованной литературы:

1. Дж. Силк. Большой взрыв. Рождение и эволюция вселенной. М. Мир. 1982.
2. Дж. Бруно. О бесконечности, вселенной и мирах. М., Госполитиздат. 1940 с431

© Касимов Ф.Д., 2021



ФИЛОЛОГИЯ

УДК 801.615

Бутов Роман Николаевич

г. Воронеж, РФ

**ПУНКТУАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО МИРА
(НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ)**

Аннотация

Актуальность статьи обусловлена недостаточностью исследований в области графического (пунктуационного) оформления художественного текста.

Цель статьи – выявить способы графической (пунктуационной) организации поэтического мира М.И. Цветаевой.

Нами были использованы следующие методы: лингвистический анализ художественного текста.

Результат. Нами были проанализированы три стихотворения М.И. Цветаевой.

Выводы. Противоречия времени, в которое жила М.И. Цветаева, воплощаясь в стихотворениях, проявлялись в контрастном построении многих из них. На графическом (пунктуационном) уровне это проявляется в использовании автором дистанцирующей или контрадикторной пунктуационной стратегии (термины Л.М. Кольцовой).

Ключевые слова

Лингвистика художественного текста, графическое (пунктуационное) оформление художественного текста, пунктуационная стратегия, идиостиль.

Butov Roman N.

Woronezh, Russia

**PUNCTUATION STRATEGY AS A WAY OF ORGANIZING THE POETIC WORLD
(ON THE EXAMPLE OF THE POEMS OF M. I. TSVETAEVA)**

Annotation

The relevance of the article is due to the lack of research in the field of graphic (punctuation) design of a literary text.

The purpose of the article is to identify the ways of graphic (punctuation) organization of the poetic world of M. I. Tsvetaeva.

We used the following methods: linguistic analysis of the literary text.

Result. We analyzed three poems by M. I. Tsvetaeva.

Conclusions. The contradictions of the time in which M. I. Tsvetaeva lived, embodied in the poems, were manifested in the contrasting construction of many of them. At the graphic (punctuation) level, this is manifested in the author's use of a distancing or counter-predictive punctuation strategy (terms of L. M. Koltsova).

Keywords

Linguistics of a literary text, graphic (punctuation) design of a literary text, punctuation strategy, idiostyle.

Композиция художественного текста (в особенности кольцевая) несёт в себе идею единства, целостности, произведения, которая отражается и в употреблении знаков препинания. Каждому автору свойственно особое оформление текста, свои формы репрезентации удвоенного языком мира,

что проявляется на всех уровнях организации текста (в том числе и на синтаксическом), в различных способах представления языковых единиц. Текст является результатом осознанной работы над оформлением мысли в письменной речи, результатом процессов вербализации речевого (в данном случае – поэтического) мышления (термин И.Я. Чернухиной). Пунктуация помогает организовать содержание и ритмическую структуру произведения и поэтому становится значимым элементом композиции.

Анализ художественного произведения по сути дела – это анализ лирического контекста, в котором на первый план выдвигается точка зрения лирического Я, что составляет, наряду с ритмической структурой стиха, специфику поэтического типа речемыслительной деятельности. Таким образом, *лирический контекст* (термин наш. – Р.Б.) – это совокупность пресуппозиций автора, которая осознаётся читателем при знакомстве с текстом и исследователем при его анализе. Это не только внутритекстовые отношения слов, но и внетекстовые отношения в их полном объёме – т.е. потенциально со всей мировой литературой. Без учёта лирического контекста невозможно адекватное понимание замысла автора.

В этом контексте каждому автору свойственны свои способы и стратегии развёртывания категорий текста, его различных уровней. Обращаясь к творчеству М.И. Цветаевой, можно отметить в её стихотворениях наличие как *синтезирующей* или *объединяющей*, так и *дистанцирующей* или *контрадикторной* пунктуационной стратегии (термины Л.М. Кольцовой).

Рассмотрим несколько стихотворений. При анализе поэтического материала мы пользовались семитомным изданием произведений М.И. Цветаевой. Стихотворения входят в первые два тома. Поэтому при описании после названия стихотворения первая цифра в скобках – номер тома, вторая – номер страницы.

МИРОК

Дети – это взгляды глазок боязливых,
Ножек шаловливых по паркету стук,
Дети – это солнце в пасмурных мотивах,
Целый мир гипотез радостных наук.

Вечный беспорядок в золоте колечек,
Ласковых словечек шепот в полусне,
Мирные картинки птичек и овечек,
Что в уютной детской дремлют на стене.

Дети – это вечер, вечер на диване,
Сквозь окно, в тумане, блески фонарей,
Мерный голос сказки о царе Салтане,
О русалках-сестрах сказочных морей.

Дети – это отдых, миг покоя краткий,
Богу у кровати трепетный обет,
Дети – это мира нежные загадки,
И в самих загадках кроется ответ! (1, 13)

В отождествительно-предметных предложениях, с помощью которых строится композиция этого стихотворения, мы видим сочетание в одном “мысленном пространстве” мира природы, мира человеческого быта, чувств, впечатлений и переживаний и мира творческого духа, философского осмысления бытия. Композиционное единство проявляется и в соотношении абсолютно сильной пунктуационной позиции (заголовок стихотворения) с концом, где в результате развёртывания содержания наблюдаем приращение смысла (“мир” и грамматически и семантически шире, чем “мирок”). Таким образом, это стихотворение является примером *синтезирующей* пунктуационной стратегии.

КОШКИ

Максу Волошину

Они приходят к нам, когда
У нас в глазах не видно боли.
Но боль пришла – их нету боле:
В кошачьем сердце нет стыда!

Смешно, не правда ли, поэт,
Их обучать домашней роли.
Они бегут от рабской доли:
В кошачьем сердце рабства нет!

Как ни мани, как ни зови,
Как ни балуй в уютной холе,
Единый миг – они на воле:
В кошачьем сердце нет любви! (1, 147-148)

Композиция этого стихотворения строится при помощи повтора сложных бессоюзных предложений, которые оформлены тире и двоеточием в первой и последней строфе. Тире оформляет причинно-следственные отношения, двоеточие – причинные.

Совершенно по-другому выстраивается смысл стихотворений с *дистанцирующей*, или *контрадикторной* пунктуационной стратегией, которая направлена на максимальное разъединение единиц текста, она предполагает развёртывание в тексте противоречивых, контрастирующих элементов, отражающих дисгармоничность мира.

Обращает на себя внимание композиция стихотворения 1918 года “Красный бант в волосах!..”.

* * *

Красный бант в волосах!
Красный бант в волосах!
А мой друг дорогой –
Часовой на часах.

Он под ветром холодным,
Под холодной луной,
У палатки походной –
Что столб соляной.

Подкрадусь к нему тихо –
Зычно крикнет: – “Пароль!”
– Это я! – Проходи-ка,
Здесь спит мой Король!

– Это я, моё сердце,
Это – сердце твоё!
– Здесь для шуток не место,
Я возьму под ружьё.

– Не проспать бы обедни
Твоему Королю!
– В третий раз – и в последний:
Проходи, говорю!

Грянет выстрел. На вереск
Упаду – хоть бы звук.
Поглядит он на Север,
Поглядит он на Юг,

На Восток и на Запад.
– Не зевай на часах! –
Красный бант в волосах!
Красный бант в волосах!

(1, 442-443)

Начало стихотворения имплицировано: автор не даёт картины сборов лирической героини, её подготовки к свиданию. Внимание читателя сразу акцентировано на самой яркой детали туалета: *“Красный бант в волосах!”* Кажется, что здесь все слова употреблены в прямом значении. Но абсолютно сильные позиции начала и конца стихотворения, полностью повторяя друг друга, создают кольцевую композицию, которая строится на базе метафоры. Конец контрастирует с началом.

Построение стихотворения на контрасте задаётся уже в первой строфе противительным союзом *а*, который сразу определяет направление контраста: *“лирическая героиня – персонаж”, “любовь – долг”*. Классицистический конфликт между чувством и долгом решается в данной стихотворении на фабульном уровне в пользу долга. Но это внешнее решение, как мы увидим, не совпадает с авторским отношением. Знак тире, отражающий тема-рематические членение, подчёркивает контраст *“А мой друг дорогой – Часовой на часах”*.

В следующей строфе (*“Он под ветром холодным, Под холодной луной, У палатки походной – Что столб соляной”*) контраст усиливается с помощью лексических средств (прилагательное *“холодный”*, относящееся к миру природы, которая оказывает влияние на персонажа, контрастирует с *“горячими”* чувствами лирической героини), а также с помощью синтаксических: тире на месте запятой отражает градацию, климакс (*“Он”* уже не просто *“часовой на часах”*, но *“столб соляной”*). Эта аллюзия к Библии в данном случае не является прямой отсылкой к древнему тексту, а лишь указывает на общее состояние персонажа).

В третьей строфе (*“Подкрадусь к нему тихо – Зычно крикнет: – “Пароль!” – Это я! – Проходи-ка, Здесь спит мой Король!”*) контраст создаётся на лексическом уровне *“тихо – зычно”* и

подчёркивается с помощью тире, которое находится в сильной позиции конца строки, а также с помощью начинающегося здесь диалога.

В четвёртой и пятой строках продолжающийся диалог отражает усиливающийся конфликт. Единство влюблённых, постулируемое лирической героиней, что подчёркивается и тире в контрастивно-отождествительном предложении (*“– Это я, мое сердце, Это – сердце твое!”*), отрицается ответом часового: *“– Здесь для шуток не место, Я возьму под ружье”*.

В пятой строфе лирическая героиня, осознавая несовпадение, трагическое противоречие своего живого чувства и той социальной роли, которую с таким завидным упорством играет её избранник, уже иронизирует над ним, его королём и всей ситуацией в целом: *“– Не проспай бы обедни Твоему Королю!”*. Его ответ только усиливает контраст (что подчёркивается тире): *“– В третий раз – и в последний: Проходи, говорю!”*.

Описание трагической развязки в шестой строфе (*“Грянет выстрел. На вереск Упаду – хоть бы звук. Поглядит он на Север, Поглядит он на Юг,..”*) представлено с помощью двусоставного нераспространённого предложения с обратным порядком слов. Точка разрывает единство стихотворной строки, создавая перебой ритма. (Аналогичный приём отражает напряжённость ситуации в 3-5 строках.) Нормативное тире выражает отношения контраста “мир человека – мир природы” в следующем за ним сложном бессоюзном предложении. (В данном случае отсутствие реакции внешнего мира на смерть лирической героини не удивительно, вспомним *“холодный ветер”* и *“холодную луну”* во второй строфе.)

Положительная оценка действий часового на посту в последней седьмой строфе, выраженная вставной конструкцией с восклицанием и оформленная двойными тире (*“– Не зевай на часах! –”*), исходит как бы отовсюду (персонаж перед этим смотрит поочерёдно на все стороны света), чем подчёркивается её всеобщность, объективность, и является объяснением логики его поведения. И в то же время в этой оценке чувствуется имплицитный контраст “лирическая героиня – весь мир”. (Не отсюда ли и знаменитое: *“На твой безумный мир Ответ один – отказ”*?) Ну и, конечно, две последние строчки (дословно повторяющие начало стихотворения) являются контрастом двум первым в стихотворении, где “красный бант в волосах” – это яркая деталь туалета влюблённой женщины. В конце это уже метафора крови, смерти.

Таким образом, кольцевая композиция этого романтического стихотворения выражает один из основных контрастов человеческого бытия “жизнь – смерть”. Однако внешняя победа персонажа не является его победой в прямом смысле, так как читатель чувствует авторское отношение к происходящему. Симпатии автора целиком на стороне лирической героини, для которой нет половинчатости чувств и компромиссов: или любовь (абсолют чувства), или смерть. Это – цветаевская *“безмерность в мире мер”*, которая найдёт своё развитие в её зрелом творчестве, в частности, в *“Поэме Конца”* (*“– Уедем. – А я: умрем, Надеюсь. Это проще!”*). Своей смертью героиня утверждает любовь как абсолютную ценность.

Из этих предварительных результатов нашего исследования можно сделать следующие выводы. С помощью композиционных приёмов автор организует содержание произведения, которое развёртывается на основе синтезирующей или дистанцирующей пунктуационной стратегии (Л.М. Кольцова), её выбор зависит от типа речевого мышления автора, а также от темы конкретного произведения. Творческая судьба Марины Цветаевой, как отмечалось многими исследователями, сложна и противоречива, как и её судьба человеческая. Это с неизбежностью находит своё отражение в произведениях, которые она создавала. Противоречия времени, в которое жила Цветаева, воплощаясь в стихотворениях, проявлялись в контрастном построении многих из них. На графическом (пунктуационном) уровне это проявляется в использовании автором *дистанцирующей* или

контрадикторной пунктуационной стратегии (термины Л.М. Кольцовой).

Список использованной литературы:

1. Кольцова Л.М. Художественный текст через призму авторской пунктуации: дис. ... докт. филол. наук / Л.М. Кольцова. – Воронеж, 2007. – 377 с.
2. Чернухина И.Я. Поэтическое речевое мышление / И.Я. Чернухина. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1993. – 191 с.

Список проанализированных источников:

1. Цветаева М.И. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1.: Стихотворения / Сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина. – М.: Эллис Лак, 1994. – 640 с.

© Бутов Р.Н., 2021

УДК 81'276:316.346

Логинова Екатерина Андреевна
г. Саранск, РФ

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация

В данной статье представлены результаты обзора литературы, посвященной гендерным исследованиям. Также, автор проанализировал понятие «гендер» и представил особенности развития гендерных исследований за рубежом и в России в диахроническом аспекте. Теоретической основой для данной работы послужили труды ведущих отечественных исследователей, таких как А.В. Кирилина, Н.В. Буренина, Е.А. Здравомыслова.

Ключевые слова

Гендер, гендерные исследования, история

Loginova Ekaterina A.
Saransk, Russia

GENDER STUDIES HISTORY IN FOREIGN AND RUSSIAN LINGUISTICS

Abstract

The article presents the results of a review of the literature on gender studies. Moreover, the author analyzed the concept of «gender» and presented the features of the development of gender studies abroad and in Russia in a diachronic aspect. The theoretical basis of the study is the works of several scholars, including A.V. Kirilina, N.V. Burenina, and E.A. Zdravomyslova.

Key words

Gender, gender studies, history

В современной науке понятие «гендер» является относительно новым, поэтому гендерные исследования вызывают достаточно большой интерес. Сам термин «гендер» по большей части является социологическим и означает социальную конструкцию пола. Более того, именно гендер

определяет, каким образом человек будет вести себя при взаимодействии с другими членами общества и также, какую реакцию данное поведение будет вызывать. Таким образом, гендер показывает социокультурную разницу в межполовых отношениях. Соответственно, для более глубокого и полного понимания функционирования общества, необходимо прибегнуть к гендерным исследованиям. Цель статьи заключается в необходимости рассмотреть в деталях процесс становления гендерных исследований в лингвистике как в России, так и за рубежом.

Несмотря на то, что понятийный аппарат гендерных исследований уже определен, а изучение концепта «гендер» можно отнести к самостоятельной науке, гендерные исследования все еще находятся в процессе своего формирования. Несомненно, особенности функционирования и соотношения языка и пола обсуждались еще в античную эпоху, когда активно изучалась категория рода в языке. На тот момент главным подходом к соотношению языка и пола считалась символическо-семантическая теория, основанная на соотношении биологического пола с грамматической категорией. Таким образом, было распространено мнение, что возникновение грамматического рода обуславливается существованием разного биологического пола у людей. Самыми яркими представителями символическо-семантической теории были такие известные ученые, как Я. Гримм и В. Гумбольдт. Однако данная теория подверглась критике после того, как были открыты языки, в которых категория рода отсутствовала [6].

Стоит обратить внимание на тот факт, что интерес к гендерной составляющей в лингвистике проявлялся уже в XVII веке. Однако большинство работ данного временного отрезка лишь указывали на факт существования взаимосвязи между языком и биологическим полом, не описывая конкретных характеристик, присущих языковому поведению представителей разных полов. С целью подкрепления данного положения исследователи приводили примеры неизвестных до тех пор сообществ, в которых считалось, что мужчины и женщины говорят на разных языках. Однако такие выводы были крайне преувеличены: как выяснилось позднее, в данном случае речь идет о вариативности фонем, морфем, лексем и синтагм, выбор которых был определен полом говорящего [1, с. 51]. Соответственно, можно говорить об отсутствии исследовательской деятельности в данной сфере в тот временной период. Таким образом, реальные попытки определить степень влияния гендера автора на речь и использование языка могут быть датированы второй половиной XX века, когда появились труды, посвященные исследованию места женщины в обществе и маркеров маскулинности и фемининности в языке.

Общее представление о категории «гендер» начало формироваться в конце пятидесятых годов XX века, когда в журнале «Вестник больницы Джона Хопкинса» появилось несколько статей американского психолога и сексолога Джона Мани [14]. Автор ввел понятие гендера, гендерной идентичности и гендерных ролей в современном понимании. С тех пор ученые разных областей стали все больше интересоваться изучением гендера.

В настоящий момент в западной научной парадигме принято выделять ряд методологий гендерных исследований, основанных на подходах, следующих друг за другом в диахроническом аспекте: подход дефицита, доминирования, дифференциации и динамический подход. Подход дефицита можно считать первым систематическим подходом к изучению гендера, основанным на сравнении женского варианта речи с мужским. При этом отмечалось, что мужская речь - норма, в то время как женская - отклонение. Одним из представителей данного подхода можно считать О. Есперсена, который отмечал, что выбор суффиксов и префиксов для слов с одним и тем же корнем отчается в зависимости от пола говорящего. Он также утверждал, что женская речь отличается менее богатым словарным запасом [13, с. 238-239].

В семидесятые-восемидесятые годы XX века актуальность приобретает подход доминирования,

поддерживаемый Д. Зиммерманом и К. Уэстом, П. Фишманом, Д. Спенсером. Данный подход ориентирован на феминистскую перспективу и подчеркивает, что различия между мужским и женским стилем речи возникают из-за доминирования мужчин над женщинами, которое сохраняется для того, чтобы держать женщин в подчинении мужчинам. При этом разницу в языковом поведении легко проследить на примере межполовых диалогов: мужчины склонны перебивать женщин, что в конечном итоге могло привести к несостоявшейся коммуникации.

Следующий подход – подход дифференциации – предполагает, что женщины и мужчины говорят по-разному из-за фундаментальных различий в их отношении к языку. Возможно, данные различия возникают из-за разной социализации и раннего (детского) опыта [15]. Так, мужчины стремятся доминировать в диалоге, так как их разговоры, как правило, носят соревновательный характер. В то время как для женщин разговор часто является способом получить одобрение и поддержку своих идей. Более того, Д. Танен считает языковое поведение мужчин и женщин настолько различным, что она называет межполовую коммуникацию межкультурной.

Самым современным подходом к изучению языка и речи считается динамический подход. Согласно данному подходу, гендерные отличия носят социальный характер, а не врожденный. Соответственно, в речи возможно проявление как маскулинных, так и фемининных черт вне зависимости от половой принадлежности говорящего. На данном этапе активно исследуются модели речевого поведения, характерные для фемининности и маскулинности, а также гендерные стереотипы и пути их реализации в речи. Также, Н.Л. Пушкарева упоминает, что именно на этой стадии происходит активная популяризация изучения гендера в учебных заведениях и формирование международных сетей гендерных исследований, с помощью которых ученые из разных стран мира могут скоординироваться по сети Интернет для решения важных задач, связанных с установлением равенства вне зависимости от гендера [9].

Говоря о развитии гендерных исследований в отечественной научной парадигме, следует отметить, что этапом появления первых регулярных исследований по этой тематике можно считать только конец XX века, а именно вторая половина восьмидесятых - начало девяностых годов; пик же изучения соотношения языка и пола приходится на вторую половину девяностых годов того же века. Причиной столь стремительного повышения интереса к гендерным исследованиям в России принято считать становление более открытого общества. Более того, по справедливому заявлению Е.И. Горошко, в настоящее время процесс изучения гендерной составляющей происходит столь стремительно, что сейчас с уверенностью можно говорить о существовании такой отрасли отечественного языкознания, как лингвистическая гендерология или гендерная лингвистика [3].

При этом исследования в области гендерной составляющей в отечественной науке начались позже, чем на Западе, и развивались в отличном от Запада социокультурном контексте [4]. А.В. Кирилина объясняет этот феномен отсутствием феминистского дискурса в российской лингвистике, что мотивировано именно отсутствием дискурса как такового, а не отсутствием интереса к проблематике соотношения языка и пола и проявления половой принадлежности в речевой деятельности. Причиной данного явления можно считать сам морфологический и грамматический строй русского языка, который по своей природе имеет вариации как для женской, так и для мужской референции [5].

Освещая историю становления изучения гендера в России, многие исследователи сходятся во мнении о том, что существуют три этапа развития, дифференцируемые по степени распространения и изменению методологии исследований [4]. Так, первый этап датируется восьмидесятыми-первой половиной девяностых годов XX века и характеризуется повторением пути Западной мысли. В этот этап происходит ознакомление с теоретической базой направления гендерных исследований и перевод трудов на русский язык, то есть реально заключить, что шел ознакомительный этап, когда

самостоятельной исследовательской деятельности не предпринималось. Также, как отмечает Н.В. Буренина, в данный период имеются ряд работ, которые входят в список обязательной литературы любой из гендерных дисциплин. К таким можно отнести труды Ю. Батлер, Симоны де Бовуар и Дж. Остин, так как именно эти авторы признавались многими как основатели теории гендера [2, с. 15].

Второй этап развития гендерных исследований в отечественной науке продолжался до второй половины девяностых годов XX века. На данном этапе российские исследователи пытались повторить путь развития западной научной мысли, перенимая идеи и стараясь подстроить их под отечественные реалии. Все больше ученых вовлекались в изучение связи гендера и речи, при этом главным отличием российской системы исследований можно считать признанную необходимость использования судебно-авторской и/или криминалистической экспертизы.

Третий этап начался в начале двухтысячных и продолжается по настоящее время. Характерным является проявление критики к той системе, которую использовали российские исследователи предыдущего десятилетия, так как полностью калькированная идеология и отношение к категории гендера могут не совпадать с отечественными реалиями. Так, С.А. Ушанкин в сборнике своих трудов говорит о возможном «отравлении гендерным импортом» и представляет крайне негативные последствия внедрения гендерных исследований, представленных по западным шаблонам [12, с. 91]. Однако все же встречаются исследователи, которые не согласны с данной позицией. К примеру, Е. Кочкина критикует взгляды С.А. Ушанкина, утверждая, что никакие из возможных последствий калькирования западной системы функционирования гендера не сбылись, а отечественным ученым «не надо открывать велосипед», чтобы доказать, что концепт «гендер» одинаков для всех научных школ [8].

Таким образом, можно суммировать, что развитие гендерных исследований на Западе и в России имели свои собственные отличительные черты. При этом, в отечественной научной парадигме понятие «гендер» появилось позже, чем в зарубежной, но его переработка и исследование относительно российских реалий происходило быстрее. Так, в настоящее время можно заключить, что гендерные исследования в России считаются новым направлением отечественной гуманитаристики, привлекающее все большее внимание со стороны ученых.

Список использованной литературы:

1. Буренина Н. В. Гендерный аспект коммуникации: обзор зарубежных исследований // Коммуникативная лингвистика: вчера, сегодня, завтра. Армавир: Армавирский лингвистический университет, 2005. С. 50-54.
2. Буренина Н. В. Формирование гендерных исследований как новой междисциплинарной отрасли гуманитарных наук в России // Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве. 2006. Ч. 2. С. 298.
3. Горошко Е. И. Гендерная проблематика в языкознании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.owl.ru/win/books/articles/goroshko.htm>, свободный. – (дата обращения: 20.12.2021).
4. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Исследования женщин и гендерные исследования на Западе и в России // Общественные науки и современность. 1999. №6. С. 181.
5. Кирилина А. В. Гендерные исследования в зарубежной и российской лингвистике (Философский и методологический аспекты) // Отечественные науки и современность. 2000. №4. С. 138-143.
6. Кирова А. Г. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Вестник ТГПУ. 2009. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-gendernyh-issledovaniy-v-lingvistike> (дата обращения: 10.02.2021).
7. Ключко О. И. Гендерные исследования в России: трансформация методологии // Вестник ТГУ. 2008. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-issledovaniya-v-rossii-transformatsiya-metodologii>

(дата обращения: 14.02.2021).

8. Кочкина Е. Постколониальная антропология на гендерном поле: гендер (под)полом или гендерный поло-центризм? // Гендерные исследования, №18 [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kcg.net.ua/gurnal/18/19.pdf> (дата обращения: 10.02.2021).

9. Пушкарева Н. Л. Гендерные исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/8869a698-cb1d-580f-fb9c-0fd9f9476d5b/1010240A.htm>, свободный. – (дата обращения: 20.01.2021).

10. Сафронова А. И. Грамматический гендер в английском и французском языках // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее. Сборник статей XII Международной научно-практической конференции. 2017. С. 25 – 27.

11. Уест К., Зиммерман Д. Создание гендера // Гендерные тетради. СПб, 1997. Вып. 1. С. 94-120.

12. Ушакин С. А. Поле пола. М.: ООО “Вариант”, 2007. 320 с.

13. Jespersen O. Language: its nature, development and origin. // London: George Allen & Unwin Ltd, 1922. 448 p.

14. Money J. Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic Findings // Bulletin of the Johns Hopkins Hospital. 1955. №96. P. 253-264.

15. Tannen D. You just Don't Understand: Women and Men in Conversation. // New York: Morrow, 1990. 329 p.

© Логинова Е.А., 2021

УДК 811.35

Магомедов Даниял Магомедович

г. Махачкала, Россия

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА КАТЕГОРИИ ПЕРЕХОДНОСТИ / НЕПЕРЕХОДНОСТИ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Аннотация

Актуальность. Категория переходности / непереходности (транзитивности / интранзитивности) является языковой категорией, которая отражает синтаксические свойства глагола в предложении с точки зрения наличия / отсутствия у него объекта. Категория переходности / непереходности занимает важное место при определении структурных типов словосочетаний и предложений.

Целью статьи является анализ синтаксических свойств переходных / непереходных глаголов в дагестанских языках.

Методы. Структурно-описательный, сопоставление, обобщение.

Результаты. Основным признаком переходности / непереходности глаголов в дагестанских языках является способность / неспособность сочетаться с объектом. Переходные / непереходные глаголы не обладают специальными морфологическими или словообразовательными признаками. Значение переходности / непереходности проявляется только синтаксически.

Вывод. Установлено, что в дагестанских языках синтаксическая организация предложения напрямую зависит от категории переходности / непереходности.

Ключевые слова:

дагестанские языки, синтаксис, категория переходности / непереходности, словосочетание, предложение, глагол, категория числа, категория класса.

SYNTAXIC PROPERTIES OF TRANSITION / INTRANSITION CATEGORY IN DAGESTAN LANGUAGES

Annotation

Relevance. The category of transitivity / intransitivity (transitivity / intransitivity) is a linguistic category that reflects the syntactic properties of a verb in a sentence in terms of the presence / absence of an object. The category of transience / intransition takes an important place in determining the structural types of phrases and sentences.

Methods. Structurally descriptive, juxtaposed, generalized.

Results. The main sign of transitivity / intransitivity of verbs in Dagestan languages is the ability / inability to combine with the object. Transitional / intransitive verbs do not have special morphological or derivational features. The meaning of transitivity / intransitivity is manifested only syntactically.

Conclusion. It has been established that in the Dagestan languages the syntactic organization of a sentence directly depends on the category of transitivity / intransition.

Keywords:

Dagestan languages, syntax, category of transitivity / intransition, phrase, sentence, verb, category of number, category of class.

Введение

Как известно, глагол является одной из самых сложных грамматических категорий в дагестанских языках. Глагол занимает в предложении главное место и играет роль связующего центра. Вокруг него разворачиваются синтаксические связи. Семантика глагола прежде всего указывает на субъектно-объектные отношения. Кроме того, лексическая семантика самого глагола также может быть объяснена на основе тех же самых субъектно-объектных отношений.

В дагестанских языках грамматическая категория переходности / непереходности является постоянным признаком каждого глагола.

Обзор литературы

Категория переходности / непереходности отражает, в широком понимании, характер синтаксических свойств глагола в предложении с точки зрения наличия или отсутствия у него объекта. Поэтому по отношению к объекту действия все глаголы дагестанских языков делятся на две группы – переходные и непереходные. Переходность / непереходность глаголов можно рассматривать как семантико-синтаксическое свойство глагольного действия.

Категория переходности показывает, что глагольное действие переходит на объект (лицо, предмет, животное и т.д.). Действие, которое обозначает переходный глагол, предполагает обязательное наличие объекта. Например, в аварском языке переходные глаголы обозначают такое действие, которое непосредственно переходит на объект. Например: *Васас тлехь цлалулеб буго* «Мальчик читает книгу». *Инсуца ясалъе ясикло босана* «Отец купил дочери куклу».

С точки зрения лексики, переходные глаголы в аварском языке могут обозначать:

1. Изменение объекта: *цлул хъухъазе* «пилить дрова», *рукъ хъахI гъабизе* «белить дом», *лъим гъализе* «кипятить воду»;
2. Процесс созидания объекта: *кагъат хъвазе* «писать письмо», *рукъ базе* «строить дом», *горде букъизе* «шить платье»;
3. Уничтожение объекта: *шиша бекизе* «разбить бутылку», *кагъат бухлизе* «сжечь бумагу», *лъим*

цӀорозабизе «охладить воду»;

4. Воздействие на объект, не производящее в нём никаких изменений: *тӀехь цӀализе* «читать газету», *гьудуласе баркала кьезе* «благодарить друга», *вацасда баркизе* «поздравлять брата»;

5. Чувственное восприятие: *гьаракь рагӀизе* «услышать голос», *бакъанальухъ гӀенеккизе* «слушать мелодию», *хӀинкъи лъазе* «испытывать страх»;

6. Выражение отношения к кому-либо: *лъимер бокьизе* «любить ребёнка», *тушман рихине* «ненавидеть врага» и т.д.

Как правило, объект понимается достаточно широко. Это может быть не только конкретный предмет, но и отвлеченное понятие: *хӀалтӀи гьабизе* «делать работу» – *пикру гьабизе* «думать» (букв. «мысль делать») и т.д.

Непереходные глаголы обозначают такое действие, которое не направлено на какой-либо предмет. Например, в аварском языке непереходные же глаголы обозначают действие, которое не переходит на объект действия, например, в аварском языке: *Вас кьижун вуго* «Мальчик спит». *Глазу бана* «Пошел снег». *Гьури пуна* «подул ветер». Как видим из примеров, глаголы *кьижун вуго* «спит», *бана* «идет», *пуна* «подул» не нуждаются в объекте.

Непереходные глаголы могут обозначать:

1. Движение: *векеризе* «бегать», *воржине* «летать», *лъедезе* «плыть»;

2. Существование: *букӀине* «быть», *гӀумру гьабизе* «жить» (букв. «жизнь делать»), *рукӀа-рахӀине* «существовать»;

3. Выявление и становление признака: *хъахӀлъизе* «белеть», *багӀарлъизе* «краснеть», *бижизе* «расти», *биине* «таять»;

4. Физическое и психическое состояние: *пашманлъизе* «грустить», *кьижизе* «спать», *вохизе* «радоваться», *унтизе* «болеть»;

5. Положение в пространстве: *гӀодов чӀезе* «сидеть» (букв. «внизу стоять»), *вегизе* «лежать», *эхетизе* «стоять» и т.д.

В дагестанских языках глаголы «способны иметь при себе субстанции процесса переходности и непереходности и дать вполне достаточную информацию об этом процессе в пределах организуемого ими словосочетания» [2, с. 294].

Лексическое значение глагола связано с категорией переходности и непереходности и выражается в том, что многозначные глаголы в одних значениях выступают как переходные, а в других – как непереходные. Иногда трудно определить границу между переходными и непереходными глаголами. Однако многие глаголы закрепились в одной из категорий. Так, например, глаголы *кьезе* «дать», *босизе* «купить» употребляются только в переходном значении: *тӀехь кьезе* «дать книгу», *чед босизе* «купить хлеб» [13, с. 126].

В дагестанских языках семантическая структура каждого предложения включает в себя три основных компонента: глагол, субъект и объект. Категория переходности / непереходности отражает характер выражения синтаксических свойств глагола в предложении с точки зрения наличия / отсутствия у него объекта. Кроме того, семантика переходности / непереходности является важным фактором при определении структуры предложения.

Необходимо отметить, что в дагестанских языках категория переходности / непереходности способна дифференцировать все предложения на номинативную и эргативную конструкции.

Таким образом, наличие переходных и непереходных глаголов в дагестанских языках связаны с особенностями построения предложений, которые в зависимости от глагольной семантики дифференцировались на номинативные и эргативные.

В дагестанских языках некоторые глаголы в зависимости от их значения могут быть как

переходными, так и непереходными. В зависимости от контекста переходные глаголы могут выступать как непереходные, а непереходные – как переходные. Подобные глаголы Г.А. Климов называет «диффузными», «лабиальными» или «амбивалентными» [8, с. 119].

В дагестанских языках переходные глаголы выражают процесс действия. Непереходные же глаголы выражают состояние и результат действия.

Отнесенность глагола к категории переходности или непереходности можно определить как по смысловому содержанию (семантике), так и по синтаксическим связям. В аварском языке по морфологическим показателям не все глаголы сопоставимы по категории переходности и непереходности. Например, глаголы *кьижизе* «спать» и *цлализе* «читать» морфологически не отличаются друг от друга. Они различаются лишь своими лексическими значениями и способностью образовать соответствующие конструкции предложения. Синтаксически же переходные и непереходные глаголы различаются по наличию или отсутствию при них объекта действия. При переходных глаголах субъект действия оформляется именем в эргативе, а при непереходных глаголах – именем в номинативе.

Основная часть

В аварском языке некоторые коррелятивные пары переходных и непереходных глаголов образуются супплетивно. Например: *клалъазе* «разговаривать» (непереходный глагол) – *абизе* «сказать» (переходный глагол); *хутлize* «оставаться» (непереходный глагол) – *тезе* «оставлять» (переходный глагол); *хвезе* «умирать» (непереходный глагол) – *члвaze* «убивать» (переходный глагол) и т. д.

Категория переходности / непереходности имеет важное значение при определении структурных типов предложений. Переходные глагольные формы участвуют в создании предложений эргативной конструкции, а непереходные глагольные формы – предложения номинативной конструкции.

Кроме того, глагольная категория переходности / непереходности тесно связана с субъектно-объектными отношениями. В дагестанских языках переходные глаголы координируются в классе и числе с объектом действия, а непереходные глаголы – с субъектом действия [9, с. 104].

Исследователь синтаксиса аварского языка А.А. Бокарев отмечал, что «наличие классного показателя в основе переходного глагола, а, следовательно, и согласование глагола с объектом по классу и числу, есть только внешнее выражение внутренней смысловой связанности переходного глагола с объектом, на который действие, выраженное глаголом, переходит. Наличие классного показателя делает эту смысловую отнесенность переходного глагола к объекту наглядной и потому легко обнаруживаемой, но не создает эту отнесенность» [4, с. 26].

В даргинском языке субъектные значения реализуются в следующих случаях:

- 1) при обозначении производителя действия при непереходных глаголах: *Неш рузули сари* «Мать работает». *Дудеш ваклиб* «Отец пришел»;
- 2) при обозначении предмета, который самопроизвольно подвергается качественному изменению: *Дурхля халаваили сай* «Ребенок вырос», *Дяхли бацлиб* «Снег растаял»;
- 3) при обозначении носителя признака или состояния: *Рузи русули сари* «Сестра спит», *Дудеш зягилли сай* «Отец болеет»;
- 4) при назывных предложениях: *Дураб дягI* «Во дворе ветер». *Глебшни* «Осень»;
- 5) при обозначении лица, предмета или явления при отглагольных формах, образованных от непереходных глаголов: *раклибси неш* «пришедшая мать», *неш раклини* «приход матери»;
- 6) при обозначении меры расстояния, веса, времени и стоимости при непереходных глаголах: *Хабарра агарли вайси гьуни таманбиуб* «Незаметно плохая дорога кончилась». *Селра хлebarили дус*

кабикиб «Ничего не сделав, год прошел» [1, с. 117].

В даргинском языке объектные значения проявляются:

1) при обозначении лица, предмета или явления, охваченного направленным на него действием переходного глагола и выступающих в функции объекта действия: *Рузини жуз белчлун* «Сестра прочитала книгу». *Нуни ученик вагъурра* «Я узнал ученика». *Илини дахъал къиянти чедаиб* (букв. «Он много трудностей увидел») и т.д.;

2) при глаголах-сказуемых переходной семантики в качестве прямого дополнения в неопределенно-личных предложениях: *Дуги глэхлти заб дариб* «Ночью пошёл хороший дождь» (букв. «Ночью хороший дождь сделали». *Арши иршули сари* «Хлеба убирают»;

3) при отглагольных формах переходной семантики в обозначении лиц, предметов или явлений, выступающих в функции объекта действия: *дарс белчлес* «урок прочитать», *дарс белчли* «прочитав урок»; *дарс белчлунси* «урок читавший (мальчик)»;

4) при переходных глаголах-сказуемых в обозначении меры времени, расстояния, стоимости и веса: *Иш диъли пуд битлуклу* «Это мясо пуд потянет». *Нуни итаб дус берклира* «Я там год провел»;

5) при каузативных формах непереходного глагола в обозначении лиц, предметов или явлений, выступающих носителями состояния или признака, например: *Нуни ил уста ветаахъурра* «Я его сделал мастером». *Ил дармай зягипикахъиб* «Он заболел от лекарств» (букв. «Лекарство привело его заболеть»);

6) при каузативных формах переходного глагола в обозначении лиц, предметов или явлений, выступающих в функции объекта действия: *Нушани илизи далай белчлахъунра* «Мы заставили его спеть песню». *Нуни илизи кагъар белклахъунра* «Я заставил его написать письмо» [1, с. 117].

З.Г. Абдуллаев отмечает, что та или иная глагольная форма в даргинском языке является переходной лишь в том случае, если она «имеет двустороннее субъектно-объектное согласование. В том случае, если словесная форма глагола имеет одностороннее субъектное согласование, ее следует характеризовать как непереходную» [3, с. 191]. Примеры: 1) *ну жузли учлулра* «я читаю книгу», 2) *нуни жуз бучлулра* – значение то же.

«В первом предложении (*нуни жуз бучлулра*) словесная глагольная форма *бучлулра* своим классным префиксом *б-* согласуется с объектом действия в именительном падеже *жуз*, личным суффиксом *-ра* – с субъектом действия в эргативном падеже *нуни*. Это значит, данная словесная форма глагола имеет двусторонне классно-личное префиксально-суффиксальное субъектно-объектное согласование.

Во втором же предложении (*ну жузли учлулра*) представлена иная картина. Словесная глагольная форма *учлулра* здесь и своим классным префиксом (в данном случае нулевым), и личным суффиксом *-ра* согласуется только с субъектом действия в именительном падеже *ну*. С объектом действия в эргативном падеже *жузли* словесная глагольная форма *учлулра* не имеет согласования. Следовательно, данная словесная форма глагола имеет одностороннее префиксально-суффиксальное классно-личное субъектное согласование» [2, с. 191].

Таким образом, глагол в первом предложении является переходной семантики, а во втором – непереходной семантики.

Сравнивая глаголы переходной и непереходной семантики аварского и даргинского языков, мы приходим к выводу о том, что синтаксическая связь между объектом и субъектом действия и переходностью / непереходностью глагола этих языков имеют свои особенности. Существенную роль здесь играет наличие категории лица в даргинском языке и ее отсутствие в аварском [12, с. 52].

В лакском языке при глаголе непереходной семантики подлежащее всегда оформляется именем в номинативе: *Зугъра* (ном.) *циламур мурцлувунмай лавгуна* (Х.И.) «*Зухра* пошла в свой угол». *Амма га*

(ном.) *цува ххишала вай зунттавуна зана къавхъуна* (М.К.) «Но сам **он** больше в эти горы не вернулся»;

При глаголе же переходной семантики подлежащее оформляется следующими падежными формами:

– эргативом: *Чал вичилух цалла члавгума дирхъуна Итул* (эрг.) (Р.Б.) «**Иту** даже приложил свою щеку к уху лошади»;

– дативом: *Клай жул эяллаву личлисса ци ккаркри вин* (дат.)? (М.К.) «Что оставшееся в тех наших развалинах **ты** видел?»;

– номинативом: *Гули* (ном.) *гайннахь магъри (им.пад.) буслан биклайва* (М.К.) «**Гули** начинала рассказывать им сказки» [7, с. 42].

При непереходном глаголе подлежащее оформляется именем в номинативе: *Ибрагъим* (ном.), *хъинну нигъагу увсун, ужагъравун ливхъун най уссия* (З.К.) «**Ибрагим**, сильно испугавшись, бежал домой»; *Гайнначлан гъинттул хъамалу учлайва арснал арс Ахлмат* (ном.) (А.М.) «К ним летом в гости приезжал внук (букв. сын сына) **Ахмад**» [7, с. 45].

В лакском языке непереходный глагол координируется в классе и числе с подлежащим. Например: *Бярнил лагмавагу бивклун бур кавс* (III кл. ед. ч.) *бивхъуну* (К.Къ.) «Вокруг всего озера **был положен дерн**». *Гъашину Хайру* (I кл. ед. ч.) *ур, авлигу уккан, цала Казбек тлисса оърчлащал игъалаган увклун* [Н.Х.] «В этом году **Хайру** приехал, чтобы охотиться и отдохнуть со своим сыном по имени Казбек». *Къари* (II кл. ед. ч.) *цищалла цурда гъалгъа тлий дирклун дур* (М.К.) «**Старуха сама с собой** разговаривала». *Даклину ххаришиву дуний, балай* (III кл. ед. ч.) *цуппа бачай* «Когда на сердце радость, **песня сама** приходит». *Цал-цал цала члуния га* (I кл. ед. ч.) *цува ццахгума учайва* (М.К.) «Иногда **он сам** своего голоса пугался» и т.д.

В лезгинском языке глаголы, образованные при помощи вспомогательного глагола *авун*, всегда являются переходными, например: *тлуьн* «есть» > *тлуьнарун* // *тлуьнар авун* «много есть; транжирить», *рахун* «говорить» > *рахунарун* // *рахунар авун* «много говорить; договариваться», *авун: кхъин* «писать» > *кхъинарун* // *кхъинар авун* «много писать, заниматься письмом», *жузун* «спрашивать» > *жузунарун* // *жузунар авун* «расспрашивать» и т.д.

Каузативные глаголы в лезгинском языке образуются сочетанием целевой формы глагола с глаголом *тун* «оставить, разрешить, позволить», *келлиз тун* «заставить читать, учиться», *хкудиз тун* «заставить вынуть из-под чего-либо», *ксуз тун* «заставить спать», *хъуьрез тун* «заставить смеяться» и т.д.

Непереходные глаголы в лезгинском языке характеризуются как лексические единицы языка с присущей им постоянной семантикой. Такие глаголы образуются при помощи вспомогательного глагола *хъун* «быть, становиться». Например: *къацу хъун* «зеленеть», *яру хъун* «покраснеть», *дегиш хъун* «измениться», *чими хъун* «потеплеть» [5, с. 165].

При непереходных глаголах субъект оформляется именем в номинативе, а объект действия отсутствует. Такие глаголы образуют номинативную конструкцию предложения. Например: *Хуп! рахада билбил сегьер вахтуна* (Е.Э.) «Дивно поет (букв. говорит) соловей в утреннюю пору». *Мугъманар атана* «Пришли гости»; *Кивале гар къекъвезва* «В комнате ветер гуляет».

Переходные и непереходные глаголы лезгинского языка отличаются как морфологически, так и синтаксически.

При непереходных глаголах субъект действия оформляется именем в номинативе. Например: *Ваха гуьлуьтар хразва* «Сестра носки вяжет». *Бубади ктаб къачуна* «Отец купил книгу»; *Дидеди фу чразва* «Мать хлеб печет». Переходные глаголы лезгинского языка образуют эргативную конструкцию предложения.

Переходные глаголы в лезгинском языке образуются также и за счет использования

супплетивных основ, с помощью которых образуются как аналитические, так и синтетические формы переходных глаголов: *атун* «приходить» ~ *къвез тун* «заставить прийти», *аватун* «падать» ~ *вегъин* «ронять», *фин* «идти» ~ *ракърун* «посылать» [5, с. 173].

Сложные глагол в лезгинском языке образуются при помощи вспомогательных глаголов *хъун* и *авун*, из которых первый является носителем непереходной семантики, а второй – переходной. Вспомогательные глаголы *хъун* и *авун* могут сочетаться с именными компонентами, вместе с которыми приобретают соответствующие аналитические образования, выражающие новые значения. Каждый новый сложный глагол становится носителем либо переходного, либо непереходного значения, например: *гъазур* «готовый» > *гъазур авун* (*гъазурун*) «готовить» ~ *гъазур хъун* «готовиться»; *асклан* «низкий» > *асклан авун* «делать низким» ~ *асклан хъун* «становиться низким»; *азад* «свободный» > *азад авун* (*азадун*) «освобождать» ~ *азад хъун* «освобождаться».

Глагольная система табасаранского языка характеризуется грамматическими категориями класса, лица, числа, наклонения, времени, а также семантическим противопоставлением переходных и непереходных форм.

Переходные глаголы в табасаранском языке образуют эргативную конструкцию, например: *Ризайи балугъар дисура* «Риза ловит рыбу». *Манафди шиърар диклура* «Манаф пишет стихи». *Бабу бай гъахура* «Мать ведет сына». *Абайи хтулиз вич тувну* «Дедушка отдал внуку яблоко».

Непереходные глаголы образуют номинативную конструкцию, например: *гъяйван жабгъура* «лошадь бежит», *гъяйван жабгъура* «лошадь бежит», *бицлур даахна* «малыш спит», *юлдашар узуз ккидигура* «друзья ждут меня» [6, с. 232].

Морфологически переходные и непереходные глаголы отличаются друг от друга тем, что непереходные глаголы координируются с субъектом действия в классе, а переходные глаголы – с объектом действия. «В переходных глаголах префикс указывает на реальный объект, а суффикс – на реальный субъект, а в непереходных и префикс (классный показатель), и суффикс (обычно местоименного происхождения) на субъект» [6, с. 234].

В табасаранском языке встречаются также глаголы чувственного восприятия: *дарс гъархуз* «забыть урок», *иццушин гъисс аплуз* «чувствовать боль», *шикил рябкъюз* «видеть картину», *хабрар ерхъуз* «слышать новости», *мяълийир ккун аплуз* «любить песни», *тлуркIбарин сесер ерхъуз* «слышать гул взрывов».

Иногда в табасаранском языке встречаются случаи, когда объект действия может быть затемнен. Например: *Бицли бай гъижикIунза* «Я помыл (я выкупал) маленького мальчика (ребенка)». Однако со значением возвратности глагол *гъижикIунза* «я помылся, выкупался» (букв. «я умыл, выкупал себя») становится одноличным, хотя и остается переходным.

В аварском языке глаголы непереходной семантики координируются с именем в номинативе, образуя номинативную конструкцию, например: 1) *ворчIарав вехъ* «проснувшийся чабан», где *ворчIарав* – непереходное причастие, *вехъ* – имя в номинативе; 2) *ячIарай яс* «пришедшая девочка», где *ячIарай* – причастие непереходной семантики, *яс* – имя в номинативе. В этих словосочетаниях причастные формы координируются с субъектами действия и не переходят на какие-либо объекты [11, с. 9].

Классно-числовые показатели в аварских глаголах отражают синтаксические связи между субъектно-объектными именами и глагольными формами переходной и непереходной семантики. В аварском языке глаголы, имеющие «в составе своих основ классные показатели, не могут быть употреблены без этих последних ни в одной из возможных глагольных форм» [4, с. 25].

Глаголы переходной и непереходной семантики могут иметь как основное, так и переносное значение, например: *бер чIвазе* «взглянуть» (букв. «глаз убить»), *квер чIвазе* «опираться» (букв. «руку

убить»). В первом словосочетании инфинитив *рачIзабизе* употреблен в переносном значении, а во втором – в прямом

Глаголы переходной и непереходной семантики могут употребляться как с классно-числовыми показателями, так и без них, например: 1) *векерулев вас* «бегающий мальчик», 2) *кагъат хъвазе* «писать письмо» [10, с. 104].

А.А. Бокарев отмечает, что глаголы физического воздействия аварского языка «иначе ориентированы, чем соответствующие им в русском языке: то, что в русском рассматривается как внешнее орудие, в аварском языке выступает как предмет, в отношении которого производится действие. Таким образом, предложение *дица досда кьабуна тIул* в дословном переводе на русский язык означает «я на нем, в отношении него ударил палку» [4, с. 30].

П.К. Услар также приводит пример: *гъвеяль хIанчIулеб буго дир васасда* «собака кусает моего сына» [14, с. 196]. Здесь объект действия *васасда* оформлен локативом I серии. Сложный глагол *хIанчIулеб буго* своими классно-числовыми показателями относится к субъекту *гъвеяль*, объект же действия *васасда* не имеет классно-числового отражения в глаголе.

Выводы

Таким образом, функционирование синтаксических конструкций в дагестанских языках зависит от категориальной структуры отглагольных форм и субъектно-объектных имен. Переходно-непереходные форма способны параллельно обуславливать две конструкции словосочетания – эргативную и номинативную.

Принятые сокращения

Е.Э. – Етим Эмин

А.М. – Абакар Мудунов

З.К. – Закухъал Курди (Курди Закуев)

К.Къ. – Курзи Къажлаева (Курзи Кажлаева)

М.К. – Мазайхъал Казбек (Казбек Мазаев)

Н.Х. – Надир Хачилаев

Х.И. – Хизри Ильясов

Список использованной литературы:

1. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. Современный даргинский язык. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН; Изд-во АЛЕФ, 2014. – 612 с.
2. Абдуллаев З.Г. Проблемы эргативности даргинского языка. – М.: Наука, 1986. – 376 с.
3. Абдуллаев З.Г. Субъектно-объектные и предикативные категории в даргинском языке. – Махачкала, 1969. – 200 с.
4. Бокарев А.А. Синтаксис аварского языка. – М.-Л., 1949. – 279 с.
5. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. Грамматика современного лезгинского языка. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2009. – 480 с.
6. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. Современный табасаранский язык. Изд. 2-е, доп. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН; Изд-во «АЛЕФ», 2014. – 488 с.
7. Казенин К.И. Синтаксис современного лакского языка. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Изд-во АЛЕФ, 2013. – 328 с.
8. Климов Г.А. Очерк общей теории эргативности. – М. 1973. – 264 с. 8
9. Магомедов Д.М., Магомедтагирова И.Г. Синтаксические функции локатива III серии в аварском языке // Вестник Дагестанского научного центра. – 2015. – № 56. – С. 102–106.
10. Магомедов Д.М. Соотношение сложных слов и словосочетаний в аварском языке // Тезисы

докладов IV Международной научно-практической конференции «Кавказские языки: генетико-типологические общности и ареальные связи». – Махачкала, 2014. – С. 103–105.

11. Магомедов М.И. Категориальная характеристика инфинитных словосочетаний в аварском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1992. – 20 с.

12. Магомедов М.И. Переходные и непереходные глаголы и категория объекта в аварском языке // Дагестанский лингвистический сборник. – М., 1999. – Вып. 7. – С. 51–53.

13. Магомедов М.И. Подлежащее и дополнение в аварском языке // Кавказский вестник. – № 2. – Тбилиси, 2000. – С. 124–127.

14. Услар П.К. Этнография Кавказа. Языкознание. III. Аварский язык. – Тифлис, 1889. – 550 с.

© Магомедов Д.М., 2021

УДК 811.11-112

Ульянова Мария Александровна

г. Ижевск, РФ

ТМЕЗИС КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

Аннотация

Актуальность настоящего исследования определяется, во-первых, развитием блога как жанра интернет-дискурса, во-вторых, недостаточной изученностью спортивной блогосферы и слабой разработанностью вопроса о синтаксических средствах выражения эмотивности в футбольной блогосфере. Научная новизна исследования состоит в том, что исследование проводится на основе анализа русской и немецкой футбольной блогосферы. Статья посвящена изучению тмезиса как средства выражения категории эмотивности. Исследование проводится на примере русского и немецкого спортивного Интернет-блога и комментария. В ходе анализа ставится задача рассмотреть понятие «тмезис» и его средства выражения в футбольной блогосфере. Исследование осуществляется при помощи метода сплошной выборки, метода контекстуального анализа и сопоставительного метода. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в русской и немецкой футбольной блогосфере средствами выражения тмезиса являются риторическое обращение, вводная конструкция, вводное слово. Данные средства помогают создать эмотивный фон в высказывании.

Ключевые слова

Тмезис, Интернет-блог, комментарий, декструктивные макрофигуры, вводные конструкции, вводное слово, риторическое обращение.

TMESIS AS A MEAN OF EMOTIVENESS EXPRESSION IN THE INTERNET-DISOURSE

Abstract

Timeliness of the study is due to, firstly, blog development as a genre of the Internet-discourse, secondly, insufficient knowledge of sport blogosphere and syntactical means of emotiveness expression in football blogosphere. Scientific novelty of the study is that the study is based on the analysis of Russian and German football blogosphere. The article is devoted to the study of tmesis as a syntactical mean of emotiveness expression. The study is based on the analysis of Russian and German sport football blog and

its comments. The task of the analysis is to examine the term “tmesis” and its means of emotiveness expression in football blogosphere. The study is carried out by a continuous sampling method, a method of contextual analysis and a comparative method. The study allows for the conclusion that in Russian and German football blogosphere means of emotiveness expression are rhetoric address, parenthetical construction and parenthetical word. These means help create emotiveness in syntactical construction.

Keywords

Tmesis, Internet-blog, comment, destructive macrofigures, parenthetical construction, parenthetical word, rhetoric address.

Тмезис как стилистический прием является одним из средств выражения категории эмотивности в спортивном интернет-дискурсе.

В настоящем исследовании мы придерживаемся классификации изобразительных средств Е. В. Клюева [3]. Тмезис относится к фигурам речи, в частности, к деструктивным макрофигурам, которые предполагают трансформацию структуры предложения и более крупных синтаксических единиц за счет усечения конструкций.

Существуют разные подходы рассмотрения понятия «тмезис». Согласно А. Ф. Журавлеву и Р. Ю. Намитоковой, под тмезисом понимается способ образования нового слова путем вставки в исходное другого слова, словосочетания, предложения или сегмента слова [1, с. 80; 4, с. 138-139].

Согласно А. П. Сковородникову, тмезис является «вставкой (вклиниванием) в слово какой-либо языковой единицы (корневой морфемы, слова, аббревиатуры, предложения)» [5, с. 331-332].

Второй подход рассматривает тмезис как явление, имеющее дело с разными уровнями языковой системы. Данный подход рассмотрен в работе И. П. Изотова [2, с. 20-21].

Мы придерживаемся определения Е. В. Клюева: тмезис (от греч. *tmesis* – вставка) – фигура, предполагающая элемент, который добавляется в синтаксическую структуру (словосочетание, слово или предложение), в составе которой никакого элемента не отсутствует. Любые сведения, вынесенные в тмезис, приобретают ощутимую суверенность уже в силу своего размещения относительно высказывания в целом [3].

В настоящей работе проводится исследование спортивного интернет-блога и комментария к нему в блогах: www.sports.ru, www.totalfootball.ru (на русском языке), <http://www.1530blog.de/Site/75442/ftnm-net>, <https://roteerdeblog.wordpress.com/>, <http://www.football-blog.net> (на немецком языке).

В русском Интернет-блоге и комментарии тмезис выражается при помощи следующих средств:

1) риторическое обращение к читателям блога, которое отделяется на письме скобками или многоточием как дополнение к сообщению, например:

Чемпион: самая именитая и титулованная команда Гондураса обосновалась в столице страны – Тегусигальпе (запомните название, вдруг в «города» играть будете) [12].

Есть, правда, одна информация, что рекордсменом по количеству голов, забитых в национальных первенствах является Мануэль Куадра, который умудрился наколотить... внимание... 742 мяча [12]!

Почти в каждой команде есть созидатель, человек которого нельзя обозначить определенной позицией, он вездесущ. В «Манчестер Сити» это Давид Сильва, в «Реале» это Лука Модрич, а в «Тоттенхэме» отвечает за креатив Кристиан Эриксен. Лично я до сих пор считаю, что этот футболист должен играть в более сильном клубе. Кристиан, на секундожку, лучший распасовщик команды (на его счету 954 завершённых паса) и самый бьющий по воротам футболист (54 удара – лучший показатель в клубе), впечатляет, не так ли [7]?

*P.S. Критиканы находятся всегда и, главное, быстро. Так вот тем, кто говорит, что Карлос теперь скорее Карлсон, а не Карлос, что пузо, **мол**, такое же отрастил и бегать толком не может, советую посмотреть кое-что из свеженького. Сколько футболистов РПЛ, вы думаете, способны на такой шедевр? **Я загибаю пальцы**, давайте, ну... [9];*

2) вводная конструкция внутри или в конце сообщения, оформляется на письме скобками или выделяется запятыми, например:

*Европа предложила английскому фан-клубу просто-напросто сыграть в футбол между собой **(специально не привожу наименования фирм, на эту тему будет отдельный пост, так как там развернулась интересная история)** [8].*

*Парень, кстати, очень интересный **(довелось посмотреть пару матчей с его участием)** [11].*

*Поэтому судья, прежде чем показать желтую или, **не дай Бог**, красную карточку, должен был убедиться, что наказывает он не звезду MLS [10];*

3) вводное слово в начале или внутри сообщения, выраженное наречием, например:

*Да, **возможно**, это звучит и банально, но в предыдущих клубах аргентинца не было футболиста, на котором строилась буквально вся игра [7].*

***К сожалению**, в отличие от многих других американских видов спорта соккер не имеет достаточно пауз, поэтому и рекламу всунуть, по большому счету, некуда [10].*

Необходимо отметить, что автор может использовать сочетание нескольких способов выражения эмотивности внутри одного высказывания. Например, в следующем сообщении автор использует тмезис, выраженный вводной конструкцией в конце предложения, обращение к читателям блога, а также восклицательный знак для привлечения внимания. Рассмотрим пример:

*Рассказываю, как все происходило: игрок пострадавшей команды начинал свой разбег с мячом с центра (!) поля, через несколько секунд судья давал сигнал остальным футболистам двух команд, которые находились на другой половине поля, бросаться вдогонку. Голкипер в это время со всех ног мчался наперехват пенальтиста **(с криками «ааа» - это по-любому)**. Ну, а чем дело кончилось, **думайте сами** [10].*

В немецком блоге и комментарии к нему в качестве тмезиса используются наречия, такие как «offensichtlich» – «очевидно», «angeblich» – «предположительно», «vielleicht» – «возможно», «wahrscheinlich» – «наверное», «leider» – «к сожалению», реже междометия либо вводные конструкции.

Рассмотрим примеры тмезиса в немецком Интернет-блоге и комментарии:

1) вводные слова, выраженные наречием:

*Da hast du **wahrscheinlich** recht, Bayern wird es wieder machen. – **Наверное**, в этом ты прав. Бавария сделает это снова [13].*

*Na das war dann **leider** doch nichts. Bayern hat der Statistik getrotzt. – **К сожалению**, этого тогда не произошло. Бавария нарушила статистику [14];*

2) вводные конструкции внутри или в конце сообщения, в тексте используются скобки или дефис:

*Auch dank Kommentator Frank Buschmann, den ich für einen der besten seines Fachs halte **(den Buschi hätten sich ARD oder ZDF mal für die Fußball-WM besorgen sollen, aber jetzt schweife ich ab ...)**. – Также благодаря комментатору Франку Бушману, который, на мой взгляд, является самым лучшим в своем деле **(Бушман должен был быть хотя бы один раз комментатором чемпионата мира по футболу на крупнейшей телерадиокомпании ФРГ «Рабочее содружество общественно-правовых вещательных станций Федеративной Республики Германия» или на втором канале немецкого телевидения, но что-то я отвлекся ...)** [7].*

В данном высказывании мы видим отношение автора блога к футбольному комментатору Франку Бушману. Эмотивность высказывания достигается при помощи использованием тмезиса, где автор обращается к читателю «aber jetzt schweife ich ab..» («но что-то я отвлекся..»). Также эмоции передаются превосходной степенью прилагательного «der besten» («самый лучший»), для выражения иронии используется графическое средство смайл, которое, как показывают результаты анализа, чаще употребляется в комментариях к блогу.

Таким образом, можно констатировать, что для создания эмотивного фона высказывания в русском и немецком Интернет-блоге и комментарии к нему используется тмезис, который определяется как элемент в синтаксической структуре предложения, выраженный вводными словами, вводными конструкциями, междометиями, а также имеющий суверенность по отношению ко всему высказыванию.

Список использованной литературы:

1. Журавлёв А.Ф. Технические возможности русского языка в области предметной номинации [Текст] // Способы номинации в современном русском языке. – М.: Наука. – 1982. – С. 45-108.
2. Изотов, В.П. Русское словообразование. Каталог способов. Принципы составления. Пробная статья: тмезис [Текст] // Vocabulum et vocabularium. – Сб. науч. тр. по лексикографии. Вып. 4. – Харьков. – 1997. – С. 20-21.
3. Ключев, Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция). Учебное пособие для высших учебных заведений / Е.В. Ключев // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.opentextnn.ru/man/?id=4534>
4. Намитокова, Р.Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект [Текст] / Р.Ю. Намитокова. – Р/Д: Изд. Ростовского ун-та. – 1986. – 160 с.
5. Сковородников, А.П. Тмезис [Текст] // Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты / Под ред. А.П. Сковородникова. – М.: Флинта: Наука. – 2005. – С. 331-332.
6. <http://www.football-blog.net/super-bowl-2015/>
7. <http://www.sports.ru/tribuna/blogs/england/721683.html>
8. <http://www.totalfootball.ru/blog/fan/49/>
9. <http://www.totalfootball.ru/blog/klepov/187/>
10. <http://www.totalfootball.ru/blog/korzhavin/41/>
11. <http://www.totalfootball.ru/blog/korzhavin/96/>
12. <http://www.totalfootball.ru/blog/korzhavin/108/>
13. <http://www.1530blog.de/Content/627300?contentUrl=http://ftnm.net/kampf-um-europa/>
14. <http://www.1530blog.de/Content/621407?contentUrl=http://ftnm.net/fuenf-gruende-warum-hoffenheim-in-muenchen-punkten-wird/>

© Ульянова М.А., 2021



ПЕДАГОГИКА

УДК 1174

Ганиева А.Ф.,
директор МБОУ «Гимназия № 39»,
БГПУ им. М. Акмуллы,
аспирант кафедры «Педагогика и психология», г. Уфа
Научный руководитель: д.п.н. Асадуллин Р.М.,
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В статье раскрывается авторский взгляд на проблему одарённости, рассматриваются варианты её решения через использование потенциала дополнительного образования, организованного и функционирующего в условиях общеобразовательного учреждения. Вариант решения подразумевает пропорциональность природных потенций ученика и педагогической одарённости учителя, определяющих значимость широкого спектра профессиональных компетенций, большинство из которых представляют собой потребность совместного творчества в педагогическом процессе.

Ключевые слова

Педагог, одарённость, система дополнительного образования, ученик, компетенции,
компетентность, профессионализм, педагогическая одарённость

Развитие интереса к проблемам детской одаренности приобрело сегодня черты устойчивой тенденции. Он вызван спецификой происходящих в системе российского образования перемен, необходимостью определения его содержательно-технологических субъектно и личностно ориентированных основ. Проблема раннего выявления и развития детской одаренности связана напрямую с задачей повышения интеллектуально-творческого потенциала страны. Для решения этого вопроса разработан Федеральный проект «Успех каждого ребенка», в котором определяется стратегия выявления талантов и построения индивидуального маршрута для успешной самореализации детей в быстроменяющихся условиях современности. Так, создан Образовательный центр поддержки одаренных детей «Сириус», на платформе которого функционируют более 50 центров в российских регионах. Кроме того, в 74 регионах функционируют более 100 «Кванториумов» и их количество растёт в геометрической прогрессии. К концу 2024 года их станет 245 – площадок творчества и интеллектуальной мысли. Вместе с тем, основную нагрузку по выявлению и развитию одаренных детей играют общеобразовательные школы. К сожалению, все они испытывают дефицит методик обучения одаренных детей и учителей, обладающих нужными знаниями и компетенциями работы с нестандартными детьми.

Подчеркнём, что последнее время всё отчётливее проявляется тенденция определения уровня компетентности педагога по расстановке акцентов в работе с одарёнными детьми, так как раскрытие задатков, развитие таких способностей представляет собой архисложный процесс взаимодействия, связанный не только с технологией организации обучающего процесса, но и с творчеством учителя. Следует отметить, что рассмотрение педагогического труда ранее шло через квалификационные основы, что оставляло вне «поля зрения» его способность, готовность в соотношении со знаниями и плоскостями жизненного пространства. Такой контекст был не приемлем при выстраивании логической связи основной и дополнительной систем образования в проекции пространства школы,

обеспечивающих эффективность работы с одарёнными детьми. Так что же тогда будет значимым для определения профессиональных основ педагогической деятельности в смысловом ключе одарённости? Возьмём на себя смелость в рамках статьи представить свой взгляд на данную проблему.

Значимо, что в последние десятилетия наряду с «квалификацией» вошли в нашу жизнь «компетенция», «компетентность». Подчеркнём, что, они могут восприниматься как синонимичные: Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и другие. Тем не менее, существует и противоположная точка зрения: В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Л. Шадриков, – основанная на не тождественности их смысловой и функциональной основ. Отметим, что учёные маркируют «компетенцию» и «компетентность» в качестве общедидактических и методологических феноменов, разделяя эти понятия, представляя последнюю как более сложное образование [6]. В.Н. Введенский определяет компетентность как «многопараметрическую характеристику», понятие «компетентность» включает профессионализм, квалификацию и профессиональные способности [3]. В то же время, В.Д. Шадриков обосновывает компетенцию как круг понятий, по которым человек хорошо осведомлён, тогда как компетентность трактует как проявление знаний, умений и навыков в совокупности с личными качествами [8]. Соответственно, структура профессиональной педагогической компетенции – это её интегральные характеристики личностных и профессиональных качеств учителя, содержание которых определяет черты его педагогической сущности, т.е. мышления и действий. Компетенции не константны, а динамичны, что значимо при работе с ребёнком в системе дополнительного образования школы. При этом творчество педагога, в свою очередь, должно сделать ребёнка не просто одарённым, но и одухотворённым. Мы понимаем педагогические компетенции как квинтэссенцию высокоуровневых личностных характеристик, инициирующих и преломляющихся в высокопрофессиональную компетентность, основанную на осознании теоретико-методологических положений, апробированных в практической деятельности, позволяющей судить о степени педагогической образованности, интеллигентности и творчества педагога, работающего с категорией одарённых детей.

Более того, полагаем, что компетенции педагога – его количественные характеристики, инициированные в компетентность, детерминированной высокой сформированностью уровня культуры педагога и развитостью профессионализма – действенные показатели качества профессионализма в результате. Не случайны сравнения педагога с дирижёром, скульптором, художником, поэтом и другими творческими профессиями, так как в его деятельности важна импровизация, интуиция, воображение, обеспечивающие создание авторских подходов к процессу раскрытия и развития одарённости. Ведь давно выведена аксиома: только личность – воспитывает личность.

Можно говорить о значимости вопроса одарённости, но в условиях массовой школы его реализация достаточна сложна. Однако это становится возможным в системе дополнительного образования, функционирующей в её образовательном пространстве и являющейся уникальным феноменом отечественного просвещения. Уточним, она становится логическим продолжением основного образования, но никак не зависимым её «придатком». Мы понимаем предназначение подобной системы в школе как достижение согласованности между регламентированными установками урочной деятельности в основной системе и дифференциацией обучения в дополнительной. Немаловажно, что весь процесс моделируется и проектируется учителем в виде индивидуального маршрута движения ученика. Заметим, что при этом важна среда эмоционального благополучия, создаваемая педагогом, которая прослеживается тогда, когда личностное пространство ученика сочетается с образовательным пространством школы. Однако, несмотря на

взаимодополняемость таких систем, они представляют собой разные педагогические практики, исходя из подходов, содержания, применяемых методов.

В условиях системы дополнительного образования школы данные выводы становятся особенно актуальными, так как она носит добровольный характер, в отличие от основной системы. Есть единственный способ вовлечь ребёнка в это пространство больших возможностей – увлечь творчеством, составляющим основу педагогического мастерства. Поэтому в процессе приобретения компетенций они не просто переходят в компетентность, а генерируют смысловое наполнение сложной конструкции профессионализма в проекции одарённости. Неслучайно, качество профессионального образования, по мнению Р.М. Асадуллина, оценивается через систему показателей, характеризующих конечный результат деятельности [2]. В нашем случае, это степень развития, заложенных природой способностей и перевод их в режим потребности творчества. Сущность профессиональной деятельности рассмотрена в работах Е.Ф. Зеер, Л.М. Митиной, С.Л. Троянской и др. В частности, они выделяют её как профессиональное качество в контексте системы эмоциональных отношений, задающих иерархию структуры доминирующих мотивов, побуждающих личность к деятельности [4;5;7].

В целях проекции выше приведённых доводов в плоскость образовательной практики в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Гимназия № 39» г.Уфы Республики Башкортостан был разработан и апробирован научно-методический комплекс «Одарённый ребёнок»: комплексная программа «Одарённые дети»; методические рекомендации для педагогов, работающих с одарёнными детьми «Этот удивительный ребёнок»; сборник тестов и анкет для выявления одарённых детей «В помощь учителю, работающего с одарённым ребёнком». За два года его реализации был выявлен рост творческой активности учащихся. Так, увеличилось количество: призёров и победителей олимпиад на 30%; участников творческих проектов на 35%; победителей и призёров спортивных соревнований и турниров на 30%. Однако данный комплекс ещё реализуется и думаем, что он продемонстрирует дальнейший рост.

Подытоживая сказанное, можем вычленивать смысловые единицы при работе с категорией одарённых детей, обеспечивающих выстроенное содержание: владение суммой знаний об одарённости, психолого-педагогических её основах, критериях её выявления; видах; формах, методах; обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение с одарёнными детьми. Хотелось отметить, что в этом процессе решаются творческие задачи, так как педагогическая компетентность становится таковой только в сотворчестве ученика и учителя. Есть замечательная притча Ш.А. Амонашвили об учителе и Боге, когда тот, говоря о том, что педагог должен научить ученика летать, в результате рассматривает не размашистые крылья ученика, а пёрышки педагога [1]. Невозможно научить летать ученика, не взлетая самому учителю. Это и есть профессиональные основы, определяющие успех работы с одарённостью в образовательном пространстве современной школы.

Список использованной литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Педагогические притчи /Ш.А.Амонашвили. – 12-е изд. – М.: Свет, 2017. – 240с
2. Асадуллин Р.М. Об инновационном содержании субъектно-ориентированного педагогического образования /Высшее образование в России №10, 2019. – С.106-116.
3. Введенский, В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. – СПб.: Просвещение, 2004. – 159с.
4. Зеер Е.Ф. Психология профессионального образования: учебник для академического бакалавриата / Е.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019 – 395с.
5. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: М.; СПб: История, 2014. – 376с.

6. Педагогика: учебник и практикум для бакалавриата / под общей редакцией Л.С.Подымовой, А.А.Сластёнина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: изд-во Юрайт, 2017. – 246с.
7. Троянская, С.Л. Основы компетентного подхода в высшем образовании: учеб.пособ. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176с.
8. Шадриков, В.Д. психология деятельности человека: М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464с.

© Ганиева А.Ф., 2021

УДК 378.147.88

Нагаева Ирина Александровна
Кузнецов Игорь Александрович
г. Москва, РФ

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ ПРАКТИКУМОВ

Аннотация

В статье рассматривается проблема организации занятий с применением компьютерных лабораторных практикумов. Автор проводит анализ всех применяемых компьютерных практикумов, которые целесообразно использовать в обучении. Автор предлагает использование коммуникационных и информационных средств с целью развития творческого потенциала человека посредством более эффективной организации познавательной деятельности обучаемых.

Ключевые слова:

Лабораторный практикум, виртуальная игровая среда, виртуальная лаборатория, средства и системы виртуальной реальности.

Nagaeva Irina A.
Kuznetsov Igor A.
Moscow, Russia

THE ORGANIZATION OF CLASSES WITH APPLICATION OF COMPUTER LABORATORY PRACTICAL WORKS

Abstract

The article discusses the problem of organization of classes with application of computer laboratory practical works. The author conducts an analysis of all applicable computer practical works which are expedient for using in training. The author proposes the use of communication and media teachers for the purpose of developing human creative potential through a more efficient organization of cognitive activity of trainees.

Keywords.

Laboratory practical work, virtual game environment, virtual laboratory, means and systems of virtual reality.

В настоящее время произошли значительные изменения в привычном образе жизни. Одновременно на помощь приходят цифровые технологии, которые внедряются во все сферы жизни, в том числе в образование. Рост доли информационно-коммуникационных технологий зависит от наличия соответствующего уровня инфраструктуры и внедрения передовых технологий.

Современные информационно-коммуникационные технологии имеют огромный потенциал для разработки лабораторных практикумов, имитирующих работу стендового оборудования действующих производств в режиме реального времени, что позволит организовать практическую часть учебного процесса в условиях недоступности технической базы для образовательного учреждения. В данном случае целесообразно использование виртуального эксперимента, который имитирует выполняемый реальный эксперимент.

Одним из направлений разработки лабораторных практикумов является создание виртуальных лабораторий удалённого доступа с использованием сетевых инновационных технологий. Необходимость создания виртуальных лабораторий обусловлена тем, что образование технического направления предполагает подготовку специалистов, обладающих навыками работы с различными техническими устройствами. Лаборатории с удалённым доступом востребованы при дублировании лабораторных работ в очном обучении. Панель управления лабораторного стенда заменена компьютерной визуализацией, при этом измерительное оборудование используется в реальном времени.

Другое направление - разработка и реализация технологии виртуальных приборов. Наиболее часто встречающиеся компьютерные лабораторные устройства - виртуальные аналоги имеющихся натуральных приборов, имитирующих деятельность экспериментатора по получению и анализу результатов эксперимента.

Рассмотрим типы компьютерных практикумов, которые целесообразно использовать в обучении:

- виртуальная игровая среда, формирующая навыки принятия решений в критических ситуациях (Discovering Space, 7 Nanocycles, SpaceTunnel, Baskhead);
- лабораторный практикум, формирующий навыки исследовательской работы, предполагающий углубленное изучение теоретического материала и знакомство с методами измерения различных величин, а также изучение структуры различных устройств, механизмов, приборов и т.д. (программная среда LabView 8.5);
- компьютерные тренажёры (Компьютерный слухо-речевой комплекс с программой «Живой звук»);
- системы виртуальной реальности (средства слежения за движением тела: Kinect; средства слежения за движением: RUCAP UM-5, TrackIR, HeadJoy; очки (шлемы) виртуальной реальности: Oculus Rift, Sony Project Morpheus, Samsung Gear VR, HTC Vive);
- практикум по решению расчетных задач и др. [3].

Следующее направление в разработке виртуальных производственных ситуаций - использование виртуальных миров, моделирующих эффект присутствия. Виртуальный мир – система, представляющая собой программную модель среды действий, имитирующую эффект присутствия пользователя. В созданном виртуальном мире программные технологии и средства предоставляют прямой доступ к объектам виртуального мира для выполнения имитирующих действий, одновременно формируется реакция на ситуации в соответствии с правилами реальных ситуаций.

Рассмотрим основные моменты технологии виртуальной реальности (виртуального мира). Системы виртуальных миров могут иметь несколько уровней. Каждый уровень представляет

пользователю информацию в образном виде, который соответствует естественным формам восприятия информации человеком (пространство, звук, запах, вибрация и т.п.).

К технологиям виртуальной реальности относятся:

- структуры начального уровня виртуальной реальности, обеспечивающие высокое качество отображения информации;
- структуры высокого уровня виртуальной реальности, обеспечивающие обобщённое отображение навигационной информации в комплексах управления техническими объектами (авиационные тренажёры, автотренажеры, компьютерные игры и т.п.);
- структуры перспективного высшего уровня виртуальной реальности, обеспечивающие специализированные интерактивные антропоморфные системы псевдообъёмного, объёмного и многокурсного отображения информации (имитаторы ситуаций и компьютерные игры с применением антропоморфного интерактивного полисенсорного отображения информации; компьютерные системы с применением технологии искусственного интеллекта).

Для всех упомянутых выше систем в той или иной степени существует погружение пользователя в создаваемую информационно-виртуальную реальность. Информационные потоки подаются на сенсоры человека не непосредственно от реальной среды, а от имитационных сигналов, формируемых искусственно. При этом качество формирования таких имитационных сигналов уже в настоящее время доходит до уровня достоверности, приближающейся к восприятию человека в реальной среде, и можно ожидать, что уже в ближайшие годы вопрос о сенсорной достоверности восприятия виртуальной реальности технически будет полностью решён.

Симуляторы виртуального мира позволяют получить необходимый для обучения опыт в условиях, для которых подробно разработаны правила, задания и стратегия деятельности. Сформированные компетенции могут быть прямо перенесены в реальный мир.

Следующее направление - обучение взрослых на основе игр, технология Game Based Learning. Игры сочетают в себе адаптивные структуры условий и своевременное предоставление информации.

Виртуальные игры предоставляют следующие возможности для активизации обучения: ориентирование под потребности обучаемых; обеспечение обратной связи; самостоятельное принятие решений; самостоятельный выбор действий; приобретение углубленных практических знаний.

Примерами использования вышеназванной технологии могут служить: симуляторы для медперсонала (Surgeon Simulator); симуляторы для пилотов (Flight Pilot Simulator 3D, Helicopter Simulator); симулятор аэропорта (The Terminal 2); симуляторы по технике безопасности.

Основными преимуществами технологии Game Based Learning являются: низкая степень физического риска и ответственности; высокая мотивация при получении положительных эмоций; имитация реальной ситуации; своевременная обратная связь; выбор различных игровых ролей; обучение в сотрудничестве; выработка собственной стратегии поведения.

Нами выделены основные принципы обучения, реализованные технологией Game Based Learning: принцип последовательного усложнения: постепенное увеличение уровня сложности в игре; принцип моделирования: использование упрощенного варианта проблемной ситуации; принцип критичного изучения: действие в переменной игровой среде; принцип познания: сделать правильный выбор через экспериментирование [1].

Технологией будущего считается технология распознавания жестов Gesture based computing. Данная технология используется с целью интерпретации жестов человека через математические алгоритмы. Кинестетической характер Gesture based computing, скорее всего, приведет к новым видам

обучения. Например, студенты-хирурги медицинских вузов обучаются работе с конкретными медицинскими инструментами (игра Nintendo Wii) [3].

Выше перечисленные примеры современных технологий можно объединить в категорию обучающих систем. Предлагаемая организация практических занятий предполагает достаточно высокий уровень применения информационных и коммуникационных технологий, что значительно расширяет возможности доступа к образовательной и профессиональной информации для преподавателей и студентов [2].

Таким образом, обучение на основе компьютерных лабораторных практикумов расширяет круг учебно-практических задач, происходит развитие операционально-технической стороны образовательной деятельности. Современный уровень развития информационно-коммуникационных технологий позволяет успешно применять их в образовании с целью более эффективной организации познавательной деятельности обучаемых в ходе учебного процесса.

Список использованной литературы:

1. Нагаева И.А. Возможности организации практических занятий студентов при использовании дистанционных технологий // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – № 4 - 2011.- М.: Изд-во МГОУ. – с. 172 – 176.
2. Нагаева И.А. Инновационные информационные технологии в образовательных системах. М.: Изд-во МГОУ, 2013. - 224 с.
3. Нагаева И.А. Технология подготовки и проведения практических онлайн-занятий. [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение», 2014. № 2 (21). Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/68PVN214.pdf>, свободный

© Нагаева И.А., Кузнецов И.А., 2021

УДК 1147

Ни Чжэнь

Научный руководитель: д.п.н. Кашапова Л.М.

Уфа, РФ

РОЛЬ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ИСПОЛНЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ КАК ПОТРЕБНОСТЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье раскрываются основные подходы к формированию высокого уровня культуры учащихся посредством вокально-хоровой работы на уроке музыки в школе. Особый акцент ставится на возможность накопления эмоционального опыта, определяющего развитие эмоционального интеллекта, что не возможно без выстраивания базисных основ нравственности, являющейся показателем становления личностных качеств ребёнка.

Ключевые слова:

музыка, вокал, исполнение, эмоциональный опыт, эмоциональный интеллект, культура, формирование, школа

Ni Zhen, Ufa,
Supervisor: Kashapova L.M

THE ROLE OF VOCAL AND CHORAL PERFORMANCE IN MUSIC LESSONS AT SCHOOL AS A NEED FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Abstract:

The article reveals the main approaches to the formation of a high level of culture of students through vocal and choral work in a music lesson at school. Special emphasis is placed on the possibility of accumulating emotional experience that determines the development of emotional intelligence, which is not possible without building the basic foundations of morality, which is an indicator of the formation of the child's personal qualities.

Keywords:

music, vocal, performance, emotional experience, emotional intelligence, culture, formation, school

Современная система школьного образования в России характеризуется компетентностной парадигмой, ориентированной на ценностные приоритеты и инициацию их в устойчивую жизненную потребность творческой деятельности выпускником в сложных условиях современного информационно-цифрового общества. Принятые в начале XXI века законодательные инициативы по развитию образования в сфере искусства поставили перед педагогическим сообществом ряд задач, направленных на раскрытие и развитие творческих потенциалов ребёнка. Отметим, что формирование вокально-хоровой исполнительской культуры учащихся на уроках музыки в общеобразовательной школе является областью изучения музыкальной педагогики, психологии, физиологии, нейрофизиологии и других смежных наук. Несмотря на то, что вопрос данного феномена в проекции школьной практики изучается давно, тем не менее, нерешённых вопросов не становится меньше. На наш взгляд, музыка имеет огромный потенциал преобразующего воздействия, который на сегодняшний день не раскрыт в полную меру.

Связано это с тем, что современное общество стало прагматичным, межличностно разрозненным, что напрямую связано с низким уровнем ценностных ориентаций и другими негативными проявлениями. Используя сравнение, приведённое известным писателем, преподавателем Калифорнийского университета Николасом Карром в книге «Пустышка: Что Интернет делает с нашими мозгами», можно резюмировать: ранее человек был аквалангистом и разглядывал все красоты подводного мира, а теперь больше походит на сёрфингиста, скользящего по поверхности, не обращающего внимание на нюансы [5]. А ведь порой именно скрытые смыслы и представляют суть явлений. Однако музыкальное искусство способно преодолеть социальный нигилизм и негативизм в потребность творческого видения мира. Этому способствует уникальность музыкального языка, стимулирующего и активизирующего мыслительные процессы, «выращивающего» новые личностные конструкты через улучшение связи нейронной сети мозга. При этом занятия музыкой в младшем школьном возрасте интенсифицируют развитие, способствуют накоплению эмоционального опыта, определяют развитие эмоционального интеллекта, развивают аудиальный слух, позволяя оптимизировать устную и письменную речь. [3].

Закономерно, что вокально-хоровая работа на уроке музыки – ключевой его этап, когда через освоение элементарных основ музыкальной грамоты происходит выстраивание соотношения слуха и голоса. Однако следует отметить, что само по себе накопление эстетического опыта не происходит, так как в процессе такой работы ребёнок должен накапливать знания, умения, навыки:

библиографические и исторические сведения, правила звукоизвлечения, звуковедения, элементарные знания музыкальной теории и другие. А самое главное, через накопление эмоционального опыта развивается эмоциональный интеллект, помогающий видеть мир в красках: эмоции других людей, их соотношение с собственными чувствами. При этом понимание метроритма, звуковысотности, ладовой основы и других средств выразительности музыкального языка помогают «расшифровывать» устную речь и переводить в письменную [6]. Ребёнок, постигающий такую речь, лучше пишет, читает, размышляет, пересказывает... и эти выводы последнее время становятся непреложной истиной.

Опыт современной педагогической практики со всей очевидностью позиционирует процесс вокально-хорового исполнения на уроках музыки в школе как оптимальный способ формирования личностных качеств учащегося. Дело в том, что школьник имеет достаточно ограниченные возможности музыкальной деятельности, но хоровое или сольное пение на уроке предоставляет ребёнку такую возможность, используя не вербальную, а интонационную основу музыки. В свою очередь, исполнительские умения и навыки проявляются достигнутым на промежуточном этапе эстетическим вкусом, способствуя развитию мышления, в компонентный состав которого входит образность. Использование деятельностного подхода становится органичным (природосообразным и культуросообразным) при организации образовательного процесса на уроке музыки. Как не вспомнить слова К.Д. Ушинского: «прекрасное, освежающее, гармонизирующее класс есть пение...» [3, с.38]. Музыка формирует уровень эстетической культуры на опосредованном уровне, когда каждый ребёнок выбирает установки, исходя из собственного развития, настроения, представления и других жизненных обстоятельств. Обратим внимание, что Януш Корчак говорил, что «одному ребёнку дают заповеди на скрижалях, а он жаждет сам зажечь их в душе, другого вынуждают усвоить истину, которую он должен получить на блюдечке» [1, с.136]. В том и ценность музыкального искусства, что оно не принуждает к присвоению чужой мысли – ребёнок к этим выводам приходит сам.

Обратим внимание, что эмоциональный интеллект, прежде всего, подразумевает базисную установку – нравственные основы. Сложно не согласиться с С.В. Соловейчиком, когда он говорит, что «...никому не будет счастья, если не станет человеком, который понимает других людей, принимает их именно других, со своей жизнью и чувствами, и умеет сочувствовать им, отзываться на их чувства» [2, с.125]. Это и есть развитие эмоционального интеллекта, без которого невозможно сформировать высокий уровень культуры. Пение – вид деятельности, когда человек пропускает мысль через себя, без нравов и нотаций усваивает сложные философские истины. Более того, уроки музыки, а конкретно вокально-хоровое исполнительство может раскрыть для самого ребёнка то, о чём он ранее не задумывался, например, то, что он хочет петь, заниматься творчеством. Значит, такой ученик найдёт выход через систему занятий дополнительного образования: хоровой коллектив, вокальный ансамбль, студия сольного пения. Кроме того, происходит адаптация ребёнка в среде жизнедеятельности через повышение социального статуса в глазах одноклассников, учителей, родственников. Поэтому на данном этапе нашей исследовательской работы конструируется структурно-функциональная модель поэтапных действий в целях оптимизации данного процесса и реализации приведённых выше доводов в образовательную практику современной школы.

Список использованной литературы:

1. Корчак Януш, Как любить ребёнка. Оставьте меня детям. Воспитательные моменты / перевод с польского Л.Стоцкой. М.: Издательство АСТ, 2019. – 480с.
2. Учение с увлечением. Соловейчик С.Л. – М.: издательство АСТ, 2019. – 240с.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-ти томах, Т4, / сост. С.Ф.Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – 528с.

4. Черниговская Т.В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: языку и сознание. М.: издательский дом ЯСК: языки славянской культуры, 3-е изд., 2017. – 448с.
5. Carr, Nicholas. The Shallows What the Internet is doing to our brains: W.W. Norton & Company New York London / перевод с английского Павел Миронов, 2012. – 253с.
6. <https://www.youtube.com/watch?v=YKmgOVIWmsk>
(лекция Т.В.Чернецкой, обращение 09.03.2021г.)

© Ни Чжэнь, 2021

УДК: (37.042)

Хайров Расим Золимхон угли
Ходжакулов Баходир Худойкулович
г. Гулистан, РУз.

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ПОСРЕДСТВОМ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотация

Сегодня актуальность созданий «Ситуации успеха» определяется тем, что подходить к ученикам с учетом их индивидуальных особенностей и создавать благоприятные условия для дальнейшего развития талантов. В этой статье дается краткий обзор важности созданий ситуаций успеха в изобразительном искусстве посредством индивидуального подхода.

Ключевые слова:

ситуация, успех, учитель, ученик, традиция, педагог, изобразительное искусство, метод, индивидуальный подход, умение, группы, эффективность.

Khayrov Rasim Z.
Khodjakulov Bahodir Kh.
Gulistan, Uzbekistan

CREATING A SITUATION OF SUCCESS IN FINE ARTS LESSONS THROUGH AN INDIVIDUAL APPROACH

Abstract

Today, the relevance of the creation of "Situations of Success" is determined by the fact that to approach pupils taking into account their individual characteristics and create favorable conditions for the further development of talents. This article provides a brief overview of the importance of creating success situations in the visual arts through a personal approach.

Key words:

situation, success, teacher, pupils, tradition, teacher, fine arts, method, individual approach, skill, groups, efficiency.

Актуальность. Уроки искусства - это особенные уроки. Часто на уроки ИЗО приходят дети, которые обладают уникальными способностями. Для неуверенных детей, для развития их интереса к предмету, для стимулирования познавательного интереса необходимо создать ситуацию успеха,

бережно поддерживать учащегося на пути в мир искусства. “Ситуация успеха” - это субъективное психологическое состояние удовлетворения следствием морального напряжения. “Ситуация успеха” достигается тогда, когда сам ребенок признает этот результат как успех. Возникает у субъекта после преодоления своей робости, неумения, незнания, психологического поражения и тому подобное.

Цель. Очень важно, чтобы ученик чувствовал себя успешным и цель педагога – создать все условия ситуации успеха деятельности обучающегося на уроках изобразительного искусства. У всех педагогов одна цель – учить, развивать, воспитывать, но все идут к ней разными путями.

Как создать ситуацию успеха? Реализация технологии создание “Ситуации успеха” производит ценное человеческое качество стойкость в борьбе с трудностями. Ситуация успеха - это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом. Это результат продуманной и подготовленной стратегии и тактики учителя, семьи. Педагог понимает временный характер создаваемой ситуации, которая в дальнейшем корректируется. Когда ребенок поверит в свои силы, можно указывать на недостатки, постепенно их исправляя совместно и самостоятельно.

Метод. На разных этапах опытно - экспериментальной работы использовались следующие **методы исследования:**

- педагогические наблюдения, анализ **продуктов изобразительно - творческой деятельности** учеников 5-6-7 классов (рисование на темы, иллюстрирование и декоративное рисование);

- изучение индивидуально-возрастных различий учеников путем психодиагностических методик для осуществления индивидуального подхода в изобразительной деятельности [7, с.156].

В зависимости от индивидуальных особенностей учащихся класс можно разделить на следующие группы:

- **в первую группу (слабую)** включают школьников, имеющих слабую подготовку к изобразительной деятельности. В их работах можно обнаружить грубые ошибки. Без словесных пояснений рисунки непонятны. К этой группе относятся также дети с неразвитым художественным вкусом и творческим воображением;

- **во вторую группу (среднюю)** включают учащихся, у которых работы не имеют грубых ошибок, но невыразительны. Тема, сюжет, изображения редко повторяются у других детей. Задачи, поставленные учителем, выполняются не всегда;

- **третью группу (сильную)** составляют дети, имеющие способности, а также некоторые умения и навыки в изобразительной деятельности. Работы детей этой группы интересны композиционно и живописно. Задачи, поставленные учителем, выполняются [6, с.86].

Педагогическая технология создания **«Ситуации успеха»** подразумевает создание различных видов радости, использование приемов работы с различными категориями учащихся. Эти приемы - улыбкой, взглядом дать понять, что учитель одобряет поведение; предварительное обсуждение с учеником, что надо будет сделать, репетиция события; создание возможностей для расцвета ребенка; подготовка педагогом ситуации, в которой ребенок раскрывает свои возможности [1, с.15].

Результат. Как показало наблюдение за работой учащихся 5-6-7 классов общеобразовательных школ №9 и 2 городов города Гулистана Сырдарьинской области и сельских школ №34 Заминского района Джизакской области и школы №25 Тайлакского района Самаркандской области в 2019-2020 учебном году. На уроках изобразительного искусства ученики быстро и хорошо выполняли поставленные перед ними задачи.

Выводы. Создавая условия для успешного учения, каждый учитель ищет свои пути, приёмы,

средства. На уроке многое зависит от эмоциональной составляющей и от личности самого учителя. Сорок пять минут урока должны быть минутами радости: радости познания, радости творчества, радости общения. Создание ситуации успеха в школе - один из ключевых моментов мотивации к учебе, воспитание интереса к познанию, воспитание сильных черт характера. Другими словами, успех в учебе сегодня - успех в дальнейшей жизни.

Список использованной литературы:

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Книга для учителя. - М.: Просвещение. 1991. - 231 с.
2. Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива: методика воспитания коллектива: пер. с укр. / В.А. Сухомлинский. - М.: Мол. Гвардия, 1975. - 240 с.
3. Выготский Л.С. Детская психология. Сочинения: В 6 т. Т. 4 /Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1984. - 432 с.
4. Ковальчук. Я.И. Индивидуальный подход к воспитанию ребёнка. -М.: Просвещение. 1995. -110 с.
5. Швецова Н.А. Индивидуализация обучения на уроках изобразительного искусства (из опыта работы). - <https://www.metod-kopilka.ru>
6. Кайсина И.Ю. Развитие художественно - творческих способностей через индивидуальный подход к учащимся на уроках изобразительного искусства. - <https://infourok.ru>.

© Хайров Р.З., Ходжакулов Б.Х., 2021

УДК 378.046.4

Ширина Лидия Васильевна

г. Армавир, РФ

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация

В статье обосновывается взаимозависимость профессиональной компетентности и готовности к инновационной деятельности, которая интегрирует в себе способность педагога адаптироваться к условиям инновационного учебно-воспитательного процесса, реализовывать свой профессиональный потенциал, потребность в преобразовании и совершенствовании образовательной деятельности; уточнены содержательные и характеристики готовности педагогов к инновационной деятельности как интегративного качества личности, определяющего направленность педагога на инновационную деятельность, включающего в себя знания и умения, необходимые для эффективной реализации инновационной деятельности в учебно-воспитательном процессе; структурные характеристики – как совокупности мотивационно-ценностного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов.

Ключевые слова

Готовность к инновационной деятельности педагога, профессиональная компетентность, готовность как состояние, готовность как качество, мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный компоненты готовности.

TEACHER READINESS FOR INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE STRUCTURE OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

Summary

The article justifies the interdependence of professional competence and readiness for innovation, which integrates the ability of the teacher to adapt to the conditions of an innovative educational process, realize professional potential, the need for transformation and improvement of educational activities; the content and characteristics of teachers' readiness for innovation as an integrative quality of a person that determines the orientation of the teacher to innovative activity, which includes the knowledge and skills necessary for the effective implementation of innovation in the educational process, are specified; structural characteristics - as a combination of motivational-value, cognitive and operational-activity components.

Keywords

Teacher's readiness for innovation, professional competence, readiness as a state, readiness as a quality, motivational-value, cognitive, operational-activity components of readiness.

На современном этапе научного знания проблему профессионально-педагогической компетентности обычно раскрывают сквозь призму профессиональных требований, предъявляемых к педагогическим работникам (А.Г. Бермус, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя), а также образовательных стандартов (А.В. Хуторской), для конструирования которых важны конкретные структурно-содержательные характеристики компетентности.

Профессиональная компетентность педагога в единстве его теоретической и практической готовности к выполнению педагогических функций позволяет говорить о его самостоятельности, ответственности, инициативности, органичности взаимодействию с участниками образовательного процесса. Компетентность соединяет в себе профессиональные и личностные качества, направляя педагога на целенаправленное применение знаний в процессе прогнозирования, планирования и реализации учебно-воспитательной работы, активизируя его в направлении самообучения, саморазвития, самореализации в социально значимой деятельности. Л.К. Гребенкина и Н.А. Суворова профессиональную компетентность ставят в один ряд с педагогическим профессионализмом, профессиональной культурой, нацеленностью на профессиональный рост [4].

Если говорить о готовности к инновационной деятельности в образовании, то здесь необходимо отойти от видения готовности только как психического состояния или как качества личности, так как инновационный уровень образовательной деятельности предполагает личностное осмысление педагогом своего педагогического опыта; аккумуляции знаний, повышения их системности и разносторонности, расширения целостной картины мира, понимания общих закономерностей в педагогическом процессе и следования им в своей образовательной практике. В ходе освоения инновационной деятельности педагог подвержен переоценке собственных профессиональных способностей, начинает стремиться к новым способам познания и построения образовательного процесса, трансформировать свои знания в новый опыт.

То есть инновационную деятельность можно назвать еще и эффективным фактором реализации профессиональных возможностей педагога, раскрытия его творческого потенциала, условием его личностного развития, профессионализации, углубления и расширения профессионального образования, воспитания и самообучения, профессионального самоопределения и саморазвития.

Следовательно, если говорить о готовности педагога к инновационной деятельности как о целостном состоянии личности, то можно представить данную готовность в виде актуализации в педагогической деятельности тех способностей и качеств личности, которые позволяют адаптироваться к инновационному характеру образовательной деятельности, а также на эффективном (продуктивном) уровне ее реализовывать. Если готовность педагога к инновационной деятельности рассматривать как интегративное качество личности, являющееся следствием развития профессиональной компетентности, то данную готовность можно описать как направленность педагога на осуществление педагогической работы в условиях инновационного образовательного процесса, а именно на создание, освоение и реализацию образовательных инноваций.

Именно профессиональная компетентность обеспечивает глубину и характер осведомленности педагога в различных аспектах построения инновационной деятельности и соответствующего образовательного пространства, нацеливает на поиск новых форм и способов работы и взаимодействия с участниками образовательного процесса, позволяет результативно реализовывать в практической деятельности соответствующие профессиональные компетенции (организационные, методические, исследовательские, управленческие, оценочные и пр.). Сформированная профессиональная компетентность педагога предполагает наличие у него таких личностных качеств (мотивационных, волевых, рефлексивных и пр.), которые определяют уровень его подготовленности к инновационной деятельности (профессиональной готовности к инновационной деятельности). В свою очередь, развитая на определенном уровне готовность к инновационной деятельности дает возможность педагогу профессионально и самостоятельно действовать при решении задач, поставленных согласно требованиям инновационной образовательной практики, обеспечивая тем самым дальнейшее развитие своей профессиональной компетентности.

Таким образом, и профессиональная компетентность и готовность к инновационной образовательной деятельности являются двумя взаимозависимыми категориями, неразрывно связанными с инновационной образовательной деятельностью, потому что данная готовность интегрирует в себе способность адаптироваться к условиям инновационного учебно-воспитательного процесса, реализовывать свой профессиональный потенциал в инновационной деятельности, потребность в преобразовании и совершенствовании образовательной деятельности.

Вопросы, связанные с изучением готовности к инновационной деятельности, раскрыты в трудах В.А. Адольфа, В.Н. Введенского, Воропаевой Е.Э., Волобуевой Л.М., Н.Ю. Звягинцевой, И.А. Зимней, Б.И. Канаева, С.А. Квашниной, В.С. Лазарева, А.В. Луговой, В.А. Сластенина, Т.М. Сорокиной, Е.Л. Умниковой и др.

Мы соглашаемся с точкой зрения Паниной С.В., которая считает, что сегодня готовность педагога к инновационной деятельности приобретает новый смысл, потому что содержание инновационной деятельности педагога связано с его умением управлять своим профессиональным ростом [6].

Под готовностью педагога к инновационной деятельности Воропаева Е.Э. понимает сложную личностно-профессиональную характеристику, определяющую направленность педагога на развитие своей профессиональной деятельности, обуславливающую активность и самостоятельность освоения инноваций, творческую самореализацию, создание способов педагогической деятельности, обладающих инновационной направленностью [3].

Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор успешной реализации деятельности рассматривает В.С. Лазарев. Данное понятие он связывает с совокупностью качеств педагога, определяющих его направленность на развитие своей педагогической деятельности, а также деятельности педагогического коллектива образовательной организации; способность к выявлению актуальных проблем построения учебно-воспитательного процесса, поиску и реализации

эффективных способов их решения [5].

Раитиной Н.И. готовность к инновационной деятельности описывается в качестве интегративного профессионально значимого личностного качества, включающего мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, эмоционально-волевой структурные компоненты и выполняющего побудительную, исполнительную, регулирующую функции [7].

Адольф В.А. и Ильина Н.Ф. раскрывают данную готовность в виде психического и психосоциального образования, определяющего отношение субъекта к реальности (предметной и социальной); установки на выработку новых концепций, способов поведения и взаимодействия; психологической готовности к реализации инновационного поведения [1].

Сергеевой Т.И. готовность учителя к инновационной деятельности определена как сформированная мотивация, знания, умения, навыки, профессионально и личностно значимые качества, необходимые для разработки и внедрения в образовательный процесс педагогических инноваций. Мотивы, направленность, уровень притязаний, самооценка формируют личностную готовность педагога к инновационной деятельности [8].

Волобуева Л.М. отмечает, что инновационная деятельность педагога напрямую зависит от его инновационного потенциала, который проявляется в творческой способности генерировать новые представления и идеи, открытости к новациям и готовности к их реализации в своей педагогической работе; культурно-эстетической развитости и образованности; готовности к совершенствованию и развитию своей педагогической деятельности; пониманию важности инновационной деятельности и ценности для образовательной практики, пониманию основных преимуществ инновационной деятельности по отношению к традиционной системе обучения и воспитания. Необходимыми условиями успешности инновационной деятельности в образовательном процессе являются умения педагога принимать инновационные решения, рисковать, успешно преодолевать затруднения и даже конфликтные ситуации, связанные с реализацией новшеств, а также инновационные барьеры [2].

В своем исследовании мы придерживаемся представлений о готовности педагогов к инновационной деятельности как интегративном качестве личности, определяющем направленность педагога на осуществление комплекса работ по созданию, освоению и распространению инноваций, который обладает совокупностью знаний об инновационной деятельности, ее сущности, задачах, принципах, содержании, формах, методах, а также умений, необходимых для эффективной реализации инновационной деятельности в учебно-воспитательном процессе.

Последующий анализ составляющих готовности педагога к инновационной деятельности опирается на научные исследования Быковой Е.А., Воропаевой Е.Э., Дурай-Новаковой К.М., Дьяченко М.И., Кандыбовича Л.А., Ибатуллиной Е.А., Коптяевой О.Н., Лазарева В.С., Луговой А.В., Никитиной Н.Н., Паниной С.В., Разамановой З.Н., Сергеевой Т.И., Струниной А.А., Сластенина В.А., Трифоновой С.А. и др. В структуре готовности педагогов к инновационной деятельности выделены такие компоненты:

1) мотивационно-ценностный: отношение к инновациям, осознание важности внедрения образовательных инноваций в свою педагогическую деятельность; стремление к личностному росту, самосовершенствованию, осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить, потребность в профессиональном развитии в области инновационной деятельности, повышении профессионального уровня в вопросах инновационной деятельности; готовность к преодолению трудностей, связанных с содержанием и организацией инновационной деятельности;

2) когнитивный: знания в сфере новых образовательных технологий, новаторских методик работы и их содержания, степень владения информацией о них, умение оперировать основными понятиями, категориями инновационной деятельности, понимание закономерностей и механизмов внедрения инновационной деятельности в образовательный процесс; уровень педагогического

мышления;

3) операционально-деятельностный: способности педагога, которые обеспечивают адаптацию, репродукцию, воспроизведение и преобразование существующего педагогического опыта, его приспособление к инновационной деятельности; активность в освоении и реализации образовательных инноваций, владение практическими навыками разработки и внедрения творческих задач, новых способов, методов и технологий учебно-воспитательной деятельности, умение перевести знания об инновациях в область практического применения; нацеленность на экспериментирование в образовательной деятельности; умения разрабатывать программу введения новшества в педагогический процесс; прогнозировать его результат; реализовывать, диагностировать и корректировать инновационные действия; умение давать себе оценку как субъекту, реализующему инновационную деятельность, критически осмысливать свою деятельность.

Эти компоненты проявляются комплексно при условии проявления в разнообразных сочетаниях и взаимосвязях. Например, потребность в освоении образовательных инноваций активизирует познавательный интерес к теории педагогики и методике преподавания, успешность собственной педагогической инновационной деятельности стимулирует желание искать новые способы и методы инновационной деятельности, адаптировать их к образовательным задачам, отстаивать свой инновационный опыт перед коллегами, адекватно принимать критику и проводить анализ и самооценку своей инновационной деятельности.

Готовность к инновационной деятельности формируется не сама по себе, не в процессе информирования или предоставления определенного объема знаний, а во время педагогической деятельности, когда аккумулируется все накопленное за предыдущие этапы работы и достигает благодаря этому более высокого уровня. Иными словами, предпосылкой формирования более высокого уровня готовности к инновационной деятельности является весь имеющийся объем профессиональной компетентности, поскольку сама инновационная деятельность педагога не отрицает принятые стандарты и устоявшиеся виды педагогической работы, а адаптирует традиционное к новым смыслам обучения и воспитания учащихся, содержанию и технологиям учебно-воспитательной работы.

Список использованной литературы:

1. Адольф, В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск: Красноярский краевой ин-т повыш. квалификации и проф. переподготовки работников образования, 2007. – 190 с.
2. Волобуева, Л. М. Внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя дошкольного образовательного учреждения: монография / Л. М. Волобуева, Е. Б. Кузнецова. – Москва: МПГУ: Прометей, 2012. – 156 с.
3. Ворopaева, Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности / Е.Э. Ворopaева. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (дата обращения: 07.08.2018).
4. Гребенкина, Л. К. Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в современных условиях: монография / Л.К. Гребенкина, Н.А. Суворова. – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2012. – 180 с.
5. Лазарев, В. С. Инноватика в школе: учебное пособие для системы высшего педагогического образования и повышения квалификации работников образования / В. С. Лазарев. – Екатеринбург: Сургут: Гуманитарный ун-т. – 2011. – 159 с.
6. Панина, С. В. Методологические ориентиры готовности педагога к инновационной деятельности / С.В. Панина. – Текст: непосредственный // Педагогика. Психология. Философия. – 2017. – №4 (08). – С.

109-115.

7. Раитина, Н. И. Подготовка учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации как фактор профессионального развития: автореферат дис.... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Н.И. Раитина. – Чита, 2011. – 23 с.

8. Сергеева, Т. И. Готовность педагогов к инновационной деятельности в условиях Лаборатории развивающих образовательных технологий (ЛРОТ) / Т.И. Сергеева – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 19. – С. 196–198. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56283.htm> (дата обращения: 08.12.2016).

© Ширина Л.В., 2021



ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 792.09

Козич Павел Николаевич

Научный руководитель: Алекснина Инна Антоновна

г. Минск, РБ

ФЕСТИВАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СПОСОБ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ В БЕЛАРУСИ

Аннотация

В статье рассматриваются театральные фестивали и форумы, организованные в Беларуси. Подробно описываются их отличительные черты, особенности проведения фестивалей для детей и отмечается важность существования подобных театральных мероприятий для развития театрального искусства. Автор отмечает разнообразность жанров и стилей представленных постановок, возможность экспериментов и авторских режиссерских решений. Широкая география фестивалей позволяет расширить границы и продемонстрировать уровень актерского мастерства не только зрителям из Беларуси, но и международному театральному сообществу.

Ключевые слова

Детский театр, фестиваль, форум.

Живое театральное действие создает абсолютный эффект присутствия. Поэтому театральное искусство – идеальный инструмент для культурного и интеллектуального развития детей. Каждый спектакль дает ребенку новые знания, развивает эмоциональный интеллект и креативность. Сравнивая литературное произведение с театральной постановкой, дети учатся критически мыслить и вырабатывать свою точку зрения на происходящее.

Классические пьесы знакомят детей с классической литературой и историей. Современные – помогают разобраться в процессах, которые сейчас происходят в мире и искусстве.

Мы живем в эпоху глобализации и сверхбыстрых информационных резонансов. Оттого важно понимать, что современный ребенок достигнет зрелости в реалиях, сильно отличающихся от настоящего времени. Уже сейчас они – люди мира. Международные театральные фестивали – прекрасная возможность познакомиться с душой других народов и стать ближе, укрепить межнациональные связи и дружбу между странами, показать детям мир во всем его многообразии.

Театр способствует осмыслению общечеловеческих ценностей – духовных и нравственных, делает их достоянием индивидуального сознания, помогают формированию собственного ценностно-смыслового пространства, на основе которого ребенок сможет развивать свои возможности и способности, формировать свой жизненный путь [1, с. 2].

Международные театральные фестивали Беларуси – площадка, собирающая постановки нашей страны и зарубежных театров, и предоставляющая возможность и детям, и взрослым познакомиться с творчеством иностранных режиссеров, стать участниками их мастер-классов, пообщаться с профессионалами в неформальной обстановке [2, с. 5].

Тенденция проведения фестивалей позволяет синтезировать мировой театральный опыт, и на основе этого обобщения выявить новые направления. Появляются новые формы, приёмы, средства выразительности и достоверности психологических и пластических решений, испытанных на модернистской драматургии или заимствованных из западноевропейского сценического искусства.

Это важно, ведь современный зритель заинтересован не только в качестве театрального культурного продукта, но и в его разнообразии. Так, например, в программе Открытого форума

экспериментальных пластических театров Беларуси «ПлаСтформа» представлен физический театр, хореографические и пластические спектакли, современная пантомима и «визитная карточка» ПлаСтформы – буюто (авангардный стиль современного танца, возникший в Японии после второй мировой войны, в котором акцент делается не на форме, а на способах движения, с попыткой танцора отстраниться от социальной стороны своей личности, корнями уходящий в немецкий экспрессионистский танец), которое так редко можно увидеть в Беларуси.

На форумах демонстрируются спектакли в самых различных жанрах: театр формы, игра в готический триллер, драма, неправдоподобная притча, школьный квест, фантасмагория, рок-опера, мюзикл и комедия. Не стоит забывать об актуальных сейчас моноспектаклях, уличных и хореографических постановках.

Следует отметить, что Министерство культуры Беларуси всесторонне поддерживает проведение театральных форумов. Ситуация в стране сложилась таким образом, что организаторами фестивалей в республике выступают областные исполнительные комитеты, городские исполнительные комитеты, Министерство культуры Республики Беларусь и театры на местах. И, несмотря на сложную экономическую ситуацию последних лет, этим летом в списке фестивалей появится новая жемчужина: I Международный конкурс-фестиваль музыкально-художественного творчества «AKVA-TEMP – МИНСК».

Фестивали имеют мощный резонанс в отечественной прессе и зарубежных СМИ. Для Беларуси Международные фестивали имеют огромное значение в популяризации белорусского театрального искусства и включении его в мировой культурный процесс.

География стран-участниц фестивалей велика: Россия, Литва, Латвия, Эстония, Украина, Азербайджан, Казахстан, Молдова, Польша, Германия, Италия, Швейцария, Венесуэла, Австралия, Индия, Иран, Болгария, Испания, Лаос, Нигерия, Бразилия, Чехия, Израиль, а с этого года присоединятся Австрия и Китай.

Самые знаменитые международные театральные события Беларуси:

- Международный театральный фестиваль «Белая вежа» (Брест);
- Международный Рождественский оперный форум (Минск);
- Международный фестиваль театрального искусства «Панорама» (Минск);
- Международный форум театрального искусства «ТеАрт» (Минск);
- Международный фестиваль театров кукол (Минск);
- Международный фестиваль моноспектаклей «Я» (Минск);
- Международный фестиваль экспериментальных театров «Тот самый фестиваль» (Минск);
- Международный фестиваль студенческих театров «Театральны куфар» (Минск);
- Международный фестиваль театрального искусства «Славянские театральные встречи» (Гомель);
- Международный молодёжный театральный фестиваль «M.@rt.контакт» (Могилёв);
- Открытый форум экспериментальных пластических театров Беларуси «ПлаСтформа»;
- Открытый фестиваль-форум театрального искусства «ТЕАТРОН line» (Солигорск).

Каждый из фестивалей включает в программу спектакли для детей. Для примера рассмотрим Открытый фестиваль-форум театрального искусства «ТЕАТРОН line» в Солигорске. Фестиваль готовит помимо конкурсной программы еще и специальные – «ТЕАТРОН line для малышей» – спектакли и интерактивные программы для детей от 2-х до 7 лет; «ТЕАТРОН over a cup of tea» – конкурс чтецов по произведениям английской литературы.

Слово «театрон», в переводе с греческого, это орган коллективного, публичного, социального зрения, иначе – устройство, собирающее зрителей. И фестиваль-форум ставит своей целью – дать возможность новому поколению зрителей взглянуть на мир театра другими глазами.

«ТЕАТРОН line» наглядно показывает как реализуется идея популяризации театра для детей. Во-первых, благодаря децентрализации культурной жизни Беларуси (мероприятие проходит в Солигорске, а не в Минске, где также достаточно культурных событий для детей), посетить фестиваль могут дети из регионов.

Во-вторых, спецпрограмма для малышей 2+ привлекает самую нежную и впечатлительную аудиторию, развивает эмоциональный интеллект и чувство прекрасного с пеленок. И походы в театр с родителями в столь юном возрасте – основа хорошей семейной традиции.

В-третьих, важно помнить, что популяризации способствует доступность. Детский театральный фестиваль открывает двери в увлекательный мир фантазии. Во время его проведения желающие могут посетить несколько спектаклей за один день.

Театр – один из самых доступных видов искусств. Например, в популярной киноиндустрии выходит не много фильмов с маркером 5+, 7+.

Международный театральный фестиваль – это праздник искусства. И положительный настрой, создаваемый мероприятием, радость детей от общения с любимыми героями и классической музыкой создают предпосылки для потребности дальнейшего общения с музыкой и театром [3, с. 4]

Международный театральный фестиваль – это совершенно новый способ представить театральное искусство на достойном уровне, сделать театр популярным и доступным для детей. Я думаю, фестивальное движение в Республике Беларусь значительно возросло со времен его зарождения – 1990 года, что говорит о возможности страны не только предоставить технически оборудованную площадку для проведения международных театральных мероприятий на профессиональном уровне, но и о возможности представить свои театральные работы высокого качества для детской аудитории.

Список использованной литературы:

1. Безбородова Л.А., Просандеева И.В. Театральное искусство как средство эстетического воспитания младших школьников // Л.А. Безбородов, И.В. Просандеева. – Минск: Преподаватель XXI век, 2011. – с. 2.
2. Калашникова, А. В. Профессиональные и любительские театры как сегменты индустрии досуга Беларуси / А.В. Калашникова. – Социологический альманах, 2017. – с. 5.
3. Жукова, О. М. Функции художественного фестиваля как важнейшей аспект изучения белорусского фестивального движения. – Искусство и культура, 2015. – с. 4.

© Козич П.Н., 2021



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.013.46

Мищик Сергей Александрович

Член-корреспондент Российской Академии

Психологических наук, доцент

Государственный морской университет

имени адмирала Ф.Ф. Ушакова,

г. Новороссийск, Россия

**РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ТРЕТЬЕГО ДЕЙСТВИЯ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА
«ПРЕДСТАВИТЬ ЦЕЛОСТНЫЕ СВОЙСТВА ОБЪЕКТА» В УСЛОВИЯХ ЦЕЛОСТНО-СИСТЕМНОЙ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Аннотация

В статье представлено развитие и формирование третьего действия системного анализа «Представить целостные свойства объекта», устанавливающего структурный и деятельностный анализ познавательного процесса относительно внешних параметров объекта через целостно-системный цикл жизнедеятельности в условиях целостно-системной подготовки специалистов

Ключевые слова

развитие, третье действие системного анализа, целостные свойства,
целостно-системная подготовка специалистов.

Mischik Sergey Alexandrovich

Corresponding Member

Russian Academy of Sciences

Psychological Sciences,

associate Professor

State marine University

named after Admiral F. F. Ushakov

Novorossiysk, Russia

**DEVELOPMENT AND FORMATION OF THE THIRD ACTION OF SYSTEM ANALYSIS "TO PRESENT THE
INTEGRAL PROPERTIES OF THE OBJECT" IN THE CONTEXT OF HOLISTIC
AND SYSTEMATIC TRAINING OF SPECIALISTS**

Annotation

The article presents the development and formation of the third action of the system analysis "To present the integral properties of the object", which establishes the structural and activity analysis of the cognitive process with respect to the external parameters of the object through the integral-system cycle of life activity in the conditions of integral-system training of specialists.

Key words

development, the third action of system analysis, holistic properties, holistic-system training of specialists.

Развитие и формирование третьего действия системного анализа «Представить целостные свойства объекта», устанавливающего структурный и деятельностный анализ познавательного

процесса относительно внешних параметров объекта через целостно-системный цикл жизнедеятельности в условиях целостно-системной подготовки специалистов необходимо рассматривать через основные положения теории деятельности, системного анализа и теории формирования интеллекта, а также установлением форм и методов образования при совершенствовании совместного учебно-профессионального целостно-системного цикла жизнедеятельности (СУПЦСЦЖ). Решаются профессиональные задачи: определение условий целостно-системного представления образа Мира изучаемого учебного предмета; установление практического содержания учебных задач и лабораторного исследования представленных связей и анализ процессов развития целостно-системных знаний учащихся, которые выражают математическое моделирование учебно-профессиональной деятельности [1, с.65].

При целостно-системной подготовке специалистов устанавливаем множество структурных целостно-системных элементов системного анализа, который задаёт максимальную эффективность образовательной деятельности. Выделенные целостно-системные элементы совместного учебно-профессионального цикла жизнедеятельности представляют последовательность аналитических действий: устанавливаем объект изучения как систему; выделяем порождающую среду объекта; представляем целостные (внешние) свойства объекта-системы по характеристикам: гравитационные, временные, пространственные, силовые и энергетические; определяем уровни анализа системы по степени развития функциональной сложности; устанавливаем структуру каждого уровня исследования объекта через поэтапное выполнение установленной функции; представляем структурные элементы каждого уровня анализа через единство частичных функций; определить системообразующие связи на каждом уровне связывается с установлением базисных отношений между структурными элементами; выделяем межуровневые связи объекта по характеру зависимости сложности функции от характера операционного состава; выделить форму организации объекта исследования раскрывается через внешнее выражение установленных целостных и системных свойств объекта; установить системные свойства объекта изучения по параметрам сложности, разнообразия и упорядоченности, которые раскрывают внутренние отношения базисных функций; представить поведение объекта в: статической статике, статической динамике, динамической статике и динамической динамике и их переходных процессах; определение прогноза развития системного объекта через развитие всех базисных и относительных параметров объекта относительно всех целостно-системных параметров его развития [2, с.354].

Третье действие системного анализа «Представить целостные свойства объекта» в условиях целостно-системной подготовки специалистов рассматривается как процесс самосовершенствования относительно всего целостно-системного цикла жизнедеятельности, который представляется через: базисно-обобщённую звезду Эрцгаммы гиперпространства жизнедеятельности (E1); базисно-обобщённый целостно-системный цикл жизнедеятельности (E2); базисно-обобщённую звезду Эрцгаммы системного анализа (E3); базисно-обобщённое проявление двенадцати этапов и форм познавательного гиперпространства жизнедеятельности относительно образовательного процесса (E4); базисно-обобщённое выражение двенадцати этапов целостно-системного действия (E5) [3, с.227].

Действие системного анализа «Представить целостные свойства объекта» в условиях целостно-системной подготовки специалистов выполняет поэтапно функции: ориентировки, исполнения и контроля собственной фазы управления образовательным процессом относительно учебно-профессиональной целостно-системной деятельности эрцгаммного типа [4, с.27].

Данное действие системного анализа «Представить целостные свойства объекта» в условиях целостно-системной подготовки специалистов выражается через функцию общей схемы

профессионального анализа, который определяется целью: выделить целостные свойства как систему – целостно-системный момент системного анализа в базисной системности; определить собственную порождающую среду процесса установления целостных свойств как системы; установить собственные целостные свойства процесса установления целостных свойств как системы; выделить уровни строения процесса установления целостных свойств как системы целостно-системной подготовки специалистов; определить структуру процесса установления целостных свойств как системы целостно-системной подготовки специалистов; представить структурные элементы процесса установления целостных свойств как системы целостно-системной подготовки специалистов; выделить системообразующие связи внутри уровня процесса установления целостных свойств как системы целостно-системной подготовки специалистов; определить межуровневые связи процесса установления целостных свойств как системы целостно-системной подготовки специалистов; установить форму организации процесса установления целостных свойств как системы целостно-системной подготовки специалистов; выделить системные свойства процесса установления целостных свойств как системы целостно-системной подготовки специалистов; определить поведение процесса установления целостных свойств как системы целостно-системной подготовки специалистов; представить прогноз развития процесса установления целостных свойств как системы целостно-системной подготовки специалистов [5, с.46].

Процесс установления целостных свойств как системы целостно-системной подготовки специалистов выступает в основных задачах: задаёт схему оперативного мышления при анализе выделенного образа образовательно-деятельного пространства; определяет характер учебно-профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Университет, 2000. С. 336.
 2. Мищик С.А. Целостно-системный цикл учебной жизнедеятельности – модель профессиональной деятельности широкопрофильного специалиста // Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы: материалы Международной научной конференции (Москва, 6–8 февраля 2014 г.). М.: Изд-во Московского университета, 2014. С. 352–354.
 3. Мищик С.А. Развитие структуры целостно-системного учебного действия // Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе: материалы Международной научной конференции (Москва, 13–15 декабря 2018 г.); Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; Российское психологическое общество. М.: Изд-во Московского университета, 2018. С. 225–227.
 4. Решетова З.А. К вопросу о механизмах усвоения и развития. // Национальный психологический журнал. 2013. № 1. С. 25–32.
 5. Турчин А.С. Семиотическая функция и процесс обучения. Монография. СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019. 132 с.
- во НУ «Центр стратегических исследований», 2019. 132 с.

© Мищик С.А., 2021