

---

---

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ЖУРНАЛ  
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

---

---

**№ 2 2021**

**ISSN 2618-7159**

**INTERNATIONAL JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION**

**Импакт-фактор РИНЦ (двухлетний) = 0,757**

**Журнал издается с 2007 г.**

**Импакт-фактор РИНЦ (пятилетний) = 0,129**

**Электронная версия: <http://www.expeducation.ru/>**

**Правила для авторов: <http://www.expeducation.ru/ru/rules/index>**

**Подписной индекс в электронном каталоге «Почта России» – П 6249**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

*Стукова Наталья Юрьевна, к.м.н.*

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ РЕДАКЦИИ**

*Бизенкова Мария Николаевна, к.м.н.*

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

*Ларионова Ирина Анатольевна (д.п.н., профессор, Екатеринбург)*

*Кудрявцев Михаил Дмитриевич (д.п.н., доцент, Красноярск)*

*Дегтерев Виталий Анатольевич (д.п.н., доцент, Екатеринбург)*

*Жолдасбеков Абдиманат Абдразакович (д.п.н., профессор, Шымкент)*

*Раимкулова Ажарбубу Супуровна (д.п.н., профессор, Бишкек)*

*Шихов Юрий Александрович (д.п.н., профессор, Ижевск)*

*Суханов Петр Владимирович (д.п.н., доцент, Москва)*

*Бобыкина Ирина Александровна (д.п.н., доцент, Челябинск)*

*Стукаленко Нина Михайловна (д.п.н., профессор, Кокшетау)*

*Щирин Дмитрий Валентинович (д.п.н., профессор, Санкт-Петербург)*

*Петров Павел Карпович (д.п.н., профессор, Ижевск)*

---

Журнал International Journal of Experimental Education (Международный журнал экспериментального образования) зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство – ПИ № ФС 77-60736.**

Все публикации рецензируются.

Доступ к электронной версии журнала бесплатный.

**Импакт-фактор РИНЦ (двухлетний) = 0,757.**

**Импакт-фактор РИНЦ (пятилетний) = 0,129.**

**Журнал зарегистрирован в Centre International de l'ISSN. ISSN 2618-7159.**

**Журнал включен в Реферативный журнал и Базы данных ВИНИТИ.**

Учредитель, издательство и редакция:

ООО НИЦ «Академия Естествознания»

Почтовый адрес: 105037, г. Москва, а/я 47

Адрес редакции и издателя: 410056, Саратовская область,

г. Саратов, ул. им. Чапаева В.И., д. 56

Ответственный секретарь редакции

*Бизенкова Мария Николаевна*

+7 (499) 705-72-30

E-mail: [edition@rae.ru](mailto:edition@rae.ru)

Подписано в печать – 30.04.2021

Дата выхода номера – 31.05.2021

Формат 60x90 1/8

Типография

ООО «Научно-издательский центр Академия Естествознания»,

Саратовская область, г. Саратов, ул. Мамонтовой, 5

Технический редактор

Байгузова Л.М.

Корректор

Галенкина Е.С., Дудкина Н.А.

Распространение по свободной цене

Усл. печ. л. 10,75

Тираж 1000 экз.

Заказ МЖЭО 2021/2

© ООО НИЦ «Академия Естествознания»

## СОДЕРЖАНИЕ

**ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ / HISTORICAL SCIENCES (07.00.00)****СТАТЬИ / ARTICLES**

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А.Н. БЕРНШТАМА В КЫРГЫЗСТАНЕ  
В СОВЕТСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

*Жантелиева Н.Г., Чодолдоева Г.Ж.* ..... 5

SCIENTIFIC ACTIVITY OF A.N. BERNSTAM IN KYRGYZSTAN IN SOVIET HISTORIOGRAPHY

*Zhanteliyeva N.G., Chodoldoeva G.Zh.* ..... 5

**КУЛЬТУРОЛОГИЯ / CULTUROLOGY (24.00.00)****СТАТЬИ / ARTICLES**

БРАК С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РЕЛИГИЙ И ИНСТИТУТ СЕМЬИ В ТУРЕЦКОЙ КУЛЬТУРЕ

*Шахин М.* ..... 10

MARRIAGE FROM THE POINT OF VIEW OF RELIGIONS AND THE INSTITUTE  
OF THE FAMILY IN TURKISH CULTURE

*Shakhin M.* ..... 10

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGICAL SCIENCES (13.00.00)****СТАТЬИ / ARTICLES**

МЕТОДИКА ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ДОКУМЕНТОВ  
НА СБОРОЧНУЮ ЕДИНИЦУ

*Гузненков В.Н., Журбенко П.А.* ..... 15

METHODOLOGY FOR PERFORMANCE OF EDUCATIONAL ELECTRONIC DOCUMENTS  
ON THE ASSEMBLY UNIT

*Guznenkov V.N., Zhurbenko P.A.* ..... 15

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

*Мунапысова Г.Т., Исраилова Г.Т., Салиева Г.А.* ..... 21

INDEPENDENT WORK AS A FACTOR IN THE FORMATION OF MATHEMATICAL  
COMPETENCIES OF FUTURE ECONOMIST

*Munapysova G.T., Israilova G.T., Salieva G.A.* ..... 21

ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Татьяненко А.А., Татьянаенко С.А.* ..... 26

HEALTH OF STUDENTS DURING DISTANCE LEARNING

*Tatyanyenko A.A., Tatyanyenko S.A.* ..... 26

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИМУЛЯЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
КАК НЕОБХОДИМЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БАКАЛАВРОВ МЕДИЦИНЫ

*Тусупбекова К.Т., Ларюшина Е.М., Кемелова Г.С.,  
Бадина Л.К., Васильева Н.В., Оспанова Г.Г.* ..... 31

THE USE OF SIMULATION EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A NECESSARY  
WAY TO INCREASE THE COMPETENCE OF BACHELORS OF MEDICINE

*Tusupbekova K.T., Laryushina E.M., Kemelova G.S.,  
Badina L.K., Vasileva N.V., Ospanova G.G.* ..... 31

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ  
С УЧЕБНИКАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

*Ураимхалилова А., Дадажанова Г.А.* ..... 36

ORGANIZATION OF INDEPENDENT ACTIVITIES OF STUDENTS WITH TEXTBOOKS  
WHEN LEARNING MATHEMATICS

*Uraimkhalilova A., Dadazhanova G.A.* ..... 36

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ  
МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ 15.04.05 В ФГБОУ ВО «КНАГУ»

<i>Щелкунов Е.Б., Щелкунова М.Е., Виноградов С.В.</i> .....	41
THE USE OF PROJECT-BASED LEARNING IN THE PREPARATION OF MASTER 15.04.05 IN THE DIRECTION OF THE KNAGU	
<i>Schelkunov E.B., Schelkunova M.E., Vinogradov S.V.</i> .....	41

**ПОЛИТОЛОГИЯ / POLITICAL SCIENCES (23.00.00)**

**СТАТЬИ / ARTICLES**

ОЦЕНКА ВЗАИМНОГО ВЛИЯНИЯ УЧАСТНИКОВ ПРОТЕСТНОГО ДВИЖЕНИЯ  
В КЫРГЫЗСТАНЕ В ОКТЯБРЕ 2020 Г. (НА ОСНОВЕ ИВЕНТ-АНАЛИЗА СМИ)

<i>Болпонова А.Б.</i> .....	46
THE EVALUATION OF THE MUTUAL INFLUENCE OF THE PARTICIPANTS OF THE PROTEST MOVEMENT IN KYRGYZSTAN IN OCTOBER 2020 (BASED ON EVENT ANALYSIS OF MEDIA)	
<i>Volponova A.B.</i> .....	46

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PSYCHOLOGICAL SCIENCES (19.00.00)**

**СТАТЬИ / ARTICLES**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА  
(НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

<i>Агибалова А.А., Устименко О.А., Байрамова Б.Ф.</i> .....	52
PROFESSIONAL BURN OUT OF THE TEACHERS OF THE UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF THE MEDICAL UNIVERSITY)	
<i>Agibalova A.A., Ustimenko O.A., Bayramova B.F.</i> .....	52

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМИ ДИСЦИПЛИН «ИНФОРМАТИКА» И «ИНФОРМАТИКА  
И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

<i>Таров Д.А., Тарова И.Н.</i> .....	59
RESEARCH OF SELF-ASSESSMENT OF LEARNING ACTIVITY OF ADOLESCENTS WHEN THEY STUDY THE DISCIPLINE «INFORMATICS» AND «INFORMATICS AND INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES»	
<i>Tarov D.A., Tarova I.N.</i> .....	59

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PHILOLOGICAL SCIENCES (10.00.00)**

**СТАТЬИ / ARTICLES**

ПАРАДИГМАТИЧЕСКОЕ СТРОЕНИЕ КИРГИЗСКО-КОРЕЙСКИХ ГИДРОНИМОВ

<i>Зулпукаров К.З., Караева Н.О., Камардинова У.Н.</i> .....	64
PARADIGMATIC STRUCTURE KYRGYZ-KOREAN HYDRONIMS	
<i>Zulpukarov K.Z., Karaeva N.O., Kamardinova U.N.</i> .....	64

СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РОК-ПОЭЗИИ: ИДЕАЛЫ И УСТАНОВКИ

<i>Исина Г.И., Саган А.И.</i> .....	71
SOCIAL FOCUS OF ROCK POETRY: IDEALS AND ATTITUDES	
<i>Issina G.I., Sagan A.I.</i> .....	71

ДИСКУРСНАЯ ИДЕЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

<i>Килевая Л.Т., Кадырова Г.Р.</i> .....	76
DISCURSIVE IDEA IN THE MODERN LINGUISTIC PARADIGM	
<i>Kilevaya L.T., Kadyrova G.R.</i> .....	76

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КОНЦЕПТА КАК КАТЕГОРИИ КОГНИТИВНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

<i>Темиралиева Т.Т., Оморова Н.К.</i> .....	82
ESSENCE AND STRUCTURE OF THE CONCEPT AS CATEGORIES OF COGNITIVE LANGUAGE	
<i>Temiraliyeva T.T., Omorova N.K.</i> .....	82

## СТАТЬИ

УДК 94(575.2)

**НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А.Н. БЕРНШТАМА В КЫРГЫЗСТАНЕ  
В СОВЕТСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ****Жантелиева Н.Г., Чодолдоева Г.Ж.***Кыргызский национальный университет имени Жусупа Баласагына, Бишкек,  
e-mail: nuzon@mail.ru, jusupovna7878@mail.ru*

Предметом исследования в данной статье были работы ученых о научной деятельности Александра Натановича Бернштама. Личность А.Н. Бернштама является интересной, яркой и во многом поучительной фигурой XX в. Может быть, его предназначением было поднять археологическую науку советского Кыргызстана, которая на тот период времени была еще не написана. Можно твердо сказать, что ему удалось исследовать, несмотря на критику, замечания, различные трудности, поскольку само советское время переживало такие моменты. Стояла задача поднять историческую и археологическую науки в Кыргызстане. Для этой цели мы затрагивали советский период работы известных ученых Кыргызстана. Основной целью настоящей статьи было впервые обобщить, собрать советскую историографию А.Н. Бернштама. Оценить роль ученого в развитии исторической науки в Кыргызстане. В статье применен известный в исторической науке историко-критический метод, который позволил систематизировать факты и события жизни и общественной деятельности А.Н. Бернштама, изучить под критическим углом зрения основные вехи становления социально-исторических воззрений. Данный метод использовался для изучения формирования эволюции теоретических взглядов А.Н. Бернштама.

**Ключевые слова:** А.Н. Бернштам, историография, археология, история, Кыргызстан, Ленинград, Севастополь

**SCIENTIFIC ACTIVITY OF A.N. BERNSTAM IN KYRGYZSTAN  
IN SOVIET HISTORIOGRAPHY****Zhanteliyeva N.G., Chodoldoeva G.Zh.***Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn, Bishkek,  
e-mail: nuzon@mail.ru, jusupovna7878@mail.ru*

The subject of research in this article was the work of scientists on the scientific activities of Alexander Natanovich Bernshtam. The personality of A.N. Bernshtam is an interesting, bright and in many ways instructive figure of the 20th century. Perhaps its purpose was to raise the archaeological science of Soviet Kyrgyzstan, which at that time was not yet written. One can firmly write that he managed to investigate, despite criticism, remarks, various difficulties, since the Soviet era itself experienced such moments. The task was to raise the historical and archaeological science in Kyrgyzstan. For this purpose, we touched upon the Soviet period of the work of famous scientists of Kyrgyzstan. The main purpose of this article was for the first time to generalize, to collect the Soviet historiography of A.N. Bernshtam. Assess the role of a scientist in the development of historical science in Kyrgyzstan. The article uses the historical-critical method known in historical science, which made it possible to systematize the facts and events of the life and social activities of A.N. Bernshtam, to study the main milestones in the formation of socio-historical views from a critical angle. This method was used to study the formation of the evolution of theoretical views of A.N. Bernshtam.

**Keywords:** A.N. Bernshtam, historiography, archeology, istoriya, Kyrgyzstan, Leningrad, Sevastopol

На сегодняшний день нет исследований, специально посвященных изучению историографии Александра Натановича Бернштама (1910–1956).

Актуальность работы в том что, личность А.Н. Бернштама является во многом интересной и поучительной фигурой. За столь короткое время он смог оставить заметный след в науке. Научное наследие А.Н. Бернштама было неоднозначным. В статье мы выделили только советский период изучения А.Н. Бернштама. Об А.Н. Бернштама написано кратко и немного. Впервые делается попытка собрать, обобщить и расширить весь материал об А.Н. Бернштаме.

Цель исследования – раскрыть А.Н. Бернштама как выдающегося ученого советского времени.

Историография советского периода представлена небольшим количеством монографий, статей, посвященных А.Н. Бернштаму.

В советской России, в советском Кыргызстане история археологической и исторической науки изучалась на основе классового подхода. В связи с ограничениями исследования носили обобщающий характер или были посвящены конкретным событиям эпохи. Вполне ясно, почему жизнь и творческая деятельность А.Н. Бернштама не могли быть объектом специального изучения до сегодняшнего дня. Тем более никого не интересовало ни его происхождения, ни его богатая научная карьера.

В связи с этим биография и творческая деятельность А.Н. Бернштама рассматривались лишь в контексте советской науки

и научно-образовательных центров России, Кыргызстана и других стран.

*Издания работ Бернштама  
и о Бернштаме в Кыргызстане*

С 1933 г. начинается кыргызстанская деятельность Бернштама. И еще тогда он обозначил для себя четкую задачу – изучить археологию и музейное строительство в Кыргызстане [1, с. 100–101].

В период работы в Кыргызском филиале Академии наук СССР по-разному оценивают работу А.Н. Бернштама. Молодой, профессиональный историк, со знанием древнетюркских, рунических текстов, опытный общественный работник. За плечами ряд археологических экспедиций, сумел создать перечень работ по истории кыргызов Кыргызстана.

В годы Великой Отечественной войны были изданы рецензии на труды А.Н. Бернштама. Например, работа известного историка, первого кандидата исторических наук, друга ученого Б. Джамгерчинова. Для А.Н. Бернштама актуальной темой была древняя культура Кыргызстана. Автором подчеркнута роль А.Н. Бернштама в изучении саков, усуней, согдийцев, караханидов и других народностей. Известно, что А.Н. Бернштам – автор теории о том, что кыргызы становились современниками и соучастниками большого культурного творческого процесса. Ведь сегодня современные ученые часто пишут о Великом шелковом пути через Кыргызстан. Наряду с этим Б. Джамгерчинов указал недостатки работы А.Н. Бернштама. Например, о недостаточном влиянии культуры кыргызов на культуры народов Центральной и Западной Европы. По его мнению, он недостаточно уделил внимания культуре народов Тянь-Шаня и т.д.

В целом ценность работы Б. Джамгерчинова в том, что он сумел оценить большой вклад А.Н. Бернштама в древнюю культуру Кыргызстана. Поскольку на тот момент эта работа была правильной оценкой со стороны видных ученых Кыргызстана [2, с. 3].

К этому времени вышла работа известного писателя, первого директора ИЯЛИ А. Токомбаева, в целом работа посвящена деятельности Института языка, литературы и истории. В совокупности он затронул археологическую и историческую деятельность А.Н. Бернштама. В целом подчеркнул, что работы А.Н. Бернштама продвинули историческую науку вперед [3, с. 57].

По нашему мнению, это работа вышла своевременно и была оценена по достоинству со стороны известного писателя из Кыргызстана Аалы Токомбаева.

Многоплановая работа А.Н. Бернштама сопровождалась тем, что он участвовал в обсуждении в редакции «Исторического журнала» книги «История Казахской ССР» [4, с. 109]. 1945 год для А.Н. Бернштама был особенным периодом, время, когда он уже переехал в Ленинград. Нелегко было покинуть работу в Кыргызстане, поскольку сначала ему отказали в освобождении от Института языка литературы и истории (ИЯЛИ). 1946 год является особым периодом в истории советской науки. Это было связано с выходом ряда постановлений бюро ЦК КП (б) Киргизии от 12 декабря 1946 г. о работе первичной партийной организации Кыргызского филиала Академии наук СССР. Второе – от 5 сентября 1947 года «О работе Института языка, литературы и истории Кыргызского филиала академии наук СССР». Нужно было отвечать требованиям советской науки. А.Н. Бернштама и других ученых обвинили в идеализации далекого прошлого кыргызского народа. Вполне ясно, почему А.Н. Бернштам подвергся гонениям.

Из-за этого 15 мая 1947 г. А.Н. Бернштама вывели из состава Кырфана. Но в 1947 г. вышел проект постановления, где Кыргызстан просил направить на работу А.Н. Бернштама и С.М. Абрамзона.

Об А.Н. Бернштаме и других ученых Кыргызстана начали чаще писать, поскольку вышло специальное постановление ЦК КП (б) Киргизии от 17 апреля 1950 г. и президиума АН СССР от 20 октября 1950 г.

В 1951 г. А.Н. Бернштам был очередной раз раскритикован за научное творчество.

Одной из основных тем были гунны, итогом долголетней работы была монография «Очерк истории гуннов». Он рассматривал гуннов не только в разрезе археологии, но и также истории. Например, вышла работа Л.Р. Кызласова и Н.Я. Мерперт, положительной стороной ученые назвали то, что это первая попытка в советской историографии издать книгу о гуннах. У кыргызов особый интерес вызвала «юебанская теория» А.Н. Бернштама, по мнению ученого, юебанцы жили на территории Семиречья до V в. н.э. Авторы отметили, что не доказана и ничем не аргументирована идентичность «Чубаньских» памятников «погребениям поздних кыргызов Енисея». Такая теория была связана с поэтапным переселением енисейских кыргызов. Ученые еще XX в. подвергли критике теорию А.Н. Бернштама о поэтапном переселении кыргызов с Енисея.

Авторы обвинили А.Н. Бернштама, что он, как и прежде, является марристом, поскольку в его работе присутствует влияние работ Н.Я. Марра [5, с. 101–110].

1953 г. в ученом совете в ИИМК была обсуждена книга А.Н. Бернштама «Очерки по истории гуннов». Он был обвинен в том, что поднял гуннов, их культуру, объявив их земледельцами, что они были выше Китая [6, с. 320–326].

Таким образом, роль А.Н. Бернштама в том, что он внес вклад в дело изучения мировой истории и к этому хотел привязать кочевников, в том числе народы Средней Азии. В период, когда началось публичное обвинение работ А.Н. Бернштама, в Кыргызстане вышла работа его первого аспиранта Ахмеда Кибирова. Работа была посвящена археологическому изучению Кыргызстана. Он писал про достижения археологии и не отмечал в этом роль своего учителя А.Н. Бернштама. Только в одном предложении он написал, что отрицательные моменты в изучении истории и археологии содержатся в работах А.Н. Бернштама. Это была объемная работа, но не указан вклад А.Н. Бернштама. Может быть, из-за того что началась и продолжалась кампания против ученых, А. Кибировым не написана роль А.Н. Бернштама как ученого, внесшего лепту в дело изучения археологии. Хотя его работа в целом была посвящена хронологическому изучению археологии кыргызов и Кыргызстана. Можно было перечислить достижения А.Н. Бернштама в области археологии, например им была разработана периодизация археологических памятников. На сегодняшний день современными археологами она принята с незначительными изменениями [7, с. 59–69].

В 1954 г. основана Академия наук Кыргызстана. Следует отметить, в этом лежит большая организаторская, научно-исследовательская работа А.Н. Бернштама. Но научное общество его не включило в число членов-корреспондентов Академии наук Кыргызстана. По-прежнему А.Н. Бернштама обвинили в идеализации прошлого, за то, что он изучал Едиге, Курманджан Датку и Ормон-хана, за то, что он писал, что они боролись за свободу, за что свел историю кыргызов к истории военных походов.

В 1956 г. был подвергнут критике его знаменательный «Кенкольский памятник», его критиковал еще при жизни А.Н. Бернштама его ученик Сергей Сергеевич Сорокин. По мнению С.С. Сорокина, могильник принадлежал не гуннам, а местным среднеазиатским племенам. Современные археологи Кыргызстана не приняли теорию о том, что могильник принадлежал гуннам. Роль А.Н. Бернштама в том, что он открыл кенкольскую культуру в археологии Кыргызстана [8, с. 3–14].

После смерти ученого в выпуске «Краткие сообщения о докладах и полевых исследованиях Института истории материальной культуры» вышли работы, которыми А.Н. Бернштам занимался всю жизнь. Этот выпуск начинается с Бернштама и списка его работ. Очерк был написан Юрием Александрович Заднепровским (1924–1999). Автор отметил, что А.Н. Бернштамом написано более 20 рецензий и критических обзоров [9, с. 20].

К 70-летию юбилею А.Н. Бернштама А.Г. Подольский, Ю.Г. Заднепровский подготовили большой материал о научной деятельности ученого в области археологии, опубликованный, в 1981 г. на страницах журнала «Народы Азии и Африки». Это была вторая работа его ученика Ю.Г. Заднепровского. Особенно авторы данной работы отметили изыскания А.Н. Бернштама в области истории уйгурского народа. Авторы отметили, что это был первый в советской исторической науке труд, посвященный уйгурам. В данной работе его ученики рассмотрели А.Н. Бернштама как личность, отмечая его как человека, влюбленного в свою работу, видевшего в ней главную цель и содержание своей богатой научной жизни. Как они отметили, он был человеком разносторонним – театр, музыка, кино, новинки литературы живо интересовали его. Такого рода характеристика дается в данной коллективной работе его аспирантами [10, с. 162].

Итак, это первая работа А.Н. Бернштама в области уйгуроведения. В работе впервые оценили вклад А.Н. Бернштама в дело изучения истории уйгуров.

Я.А. Шером дана характеристика работы А.Н. Бернштама по изучению Саймалы Таш. По его мнению, его большая заслуга в том, что он дал первую схему классификации и периодизации сюжетов и стилей [11, с. 163–171].

В своих работах Я.А. Шер отметил А.Н. Бернштама как ученого, обладающего большим юмором.

В 1980 г. вышла работа С.К. Керимбаевой, впервые автор пишет о книге А.Н. Бернштама. Поскольку диссертация С.К. Керимбаевой была написана на тему: «Патриотизм трудящихся Киргизии в годы Великой Отечественной войны» [12, с. 9].

Автор останавливается на работе написанной в годы Второй мировой войны, при этом автор указывает некоторые недостатки. Указывает, что работа Бернштама не посвящена полностью Великой Отечественной войне, а охватывает небольшой отрезок времени. А.Н. Бернштам в основном ссылался на периодическое издание

и сообщение Совинформбюро и его личные наблюдения [13, с. 9].

Следует указать, в период Великой Отечественной войны А.Н. Бернштам был авторитетным ученым, работы которого были изданы в периодической печати.

В Кыргызстане, точнее в Ошской области, вышла краткая биографическая статья Ю.Г. Заднепровского. В работе отмечена интересная новость, вполне заслуженно, что в честь 70-летнего юбилея исполком Ошского городского совета вынес решение о присвоении одной из улиц имени профессора А.Н. Бернштама [14, с. 1].

Но наши исследования показали, что решение осталось только на бумаге.

В честь юбилея вышла краткая работа археолога А. Абетекова на кыргызском языке. В работе автор отметил интернациональные заслуги А.Н. Бернштама, которые особенно были заметны в подготовке кадров из местных национальностей – кыргызов, казахов и таджиков [15, с. 3].

Также появляется статья С. Табышалиева. Академик С. Табышалиев был лично знаком с А.Н. Бернштамом. В этой работе он отметил его как высокообразованного человека, ему была присуща большая научная фантазия, может быть, поэтому работы были идеализированы. С. Табышалиев отметил, исключительную работоспособность А.Н. Бернштама, потому что в год он выпускал 30–35 п.л. [16, с. 8].

В следующей краткой статье Асан Абетеков отметил, по нашему мнению, важное про А.Н. Бернштама. В 1954 г. во время открытия Академии наук Кыргызстана, в условиях еще острой нехватки кадров – имени заслуженного деятеля науки Кыргызстана А.Н. Бернштама в списке претендентов в действительные члены Академии наук не было. В действительности все это довольно укоротило жизнь А.Н. Бернштама. Может быть, потому что это был период, когда начались гонения, в особенности за его работу по гуннам.

В 1983 г. издан первый том коллективной работы «История Киргизской ССР (с древнейших времен до наших дней)». Дан анализ работ А.Н. Бернштама. Но здесь выделяя конец 1930-х – начало 1950-х гг., они этот период времени не назвали бернштамовской эпохой, а просто выделили период кыргызской историографии как время интенсивных и разносторонних исследований. Итак, его научная деятельность была оценена в системе развития исторической наук в целом.

Авторы не указали, что новые проблемы древней истории (родового строя), специфики кочевой системы скотоводческого

хозяйства в эпоху бронзы; определение социально-экономической структуры общества этого периода, непрерывность развития культуры ранних кочевников – саков и усуней связана с именем А.Н. Бернштама. Несмотря на то, что последний вопрос был пересмотрен многими учеными, на тот момент это было большим вкладом в историю изучения Центральной Азии.

Выделяя роль Бернштама в изучении этногенеза кыргызского народа, они все же отметили, что этот вопрос оставался малоизученным и спорным, что и сегодня он остается открытым. Важно указать специальное отражение в историографии этого периода получают наскальные рисунки урочища Саймалы-Таш. Эта обстоятельная работа связана с А.Н. Бернштамом, определением им значимости и места Саймалы-Таша в развитии первобытного искусства Средней Азии [17, с. 44].

Это была последняя советская коллективная работа о научной деятельности А.Н. Бернштама.

Перед празднованием 90-летнего юбилея А.Н. Бернштама вышла книга Дж.С. Бактыгулова. Оценивая науку советского времени, автор вкратце остановился на работе А.Н. Бернштама. Отметил важную вещь, что он до конца остался верен, упорно и верно служил кыргызской историографии. Отмечена роль ученого в раскрытии культуры саков и усуней. Но также отметил то, что А.Н. Бернштамом преувеличена роль гуннов [18, с. 8].

В кыргызской историографии по А.Н. Бернштаму есть несколько ценных работ М. Кожобекова. Он впервые поднял вопрос кыргызоведения в трудах А.Н. Бернштама. Объемная и углубленная работа М. Кожобекова представляет большую ценность, поскольку автор поднял вопрос о проведении «Бернштамского чтения» в Кыргызстане. Был поставлен вопрос о переиздании рукописи его докторской диссертации. Сегодня эти проблемы остаются актуальными и требуют внимания ученых современности [19, с. 112–117].

К 90-летию А.Н. Бернштама известный ученый-археолог академик Вадим Михайлович Массон (1929–2010) подготовил биографический очерк об А.Н. Бернштаме. В этой работе В.М. Массон рассмотрел А.Н. Бернштама как исследователя Казахстана и Кыргызстана [20, с. 279–281].

Это первая работа, когда ученые отметили изучение А.Н. Бернштамом не только Кыргызстана, но и отдельно Казахстана.

В 1990 г. на юбилейной конференции С.М. Табышалиев отметил, что труды по истории кыргызов и Кыргызстана в свое

время были неправильно оценены и подверглись несправедливой критике [21, с. 8].

### Заключение

Таким образом, труды ученого показывают широту и цельность его научных интересов. Без сомнения, он заложил основы изучения древней истории Кыргызстана. Несмотря на то, что творчество А.Н. Бернштама отстоит от нас по времени более чем на полвека, оно служит отправной точкой для новых научных перспектив, а его работы являются фактологической базой для современных исследователей.

### Список литературы

1. Бернштам А.Н., Морозова А.С. Отчет о командировке в Среднюю Азию // Проблемы истории докапиталистических обществ. 1934. № 6. С. 100–101.
2. Джамгерчинов Б., Бернштам А.Н. Культура древнего Кыргызстана // Труды Института истории, языка и литературы. Выпуск I. 1944. 3 с.
3. Токомбаев А. Деятельность Института языка, литературы и истории и его дальнейшие задачи // Известия Кыргызского филиала академии наук СССР. Выпуск 1. 1945. 57 с.
4. Исторический журнал. 1943. 1–12. 109 с.
5. Кызласов Р., Мерперт Н.Я. [рец. на:] Бернштам А.Н. Очерк истории гуннов // Вестник древней истории. 1952. № 1. С. 101–110.
6. Обсуждение в Ученом совете ИИМК книги А.Н. Бернштама. 1953. [Электронный ресурс]. URL: Kronk.spb.ru s-a-1953-17-disc. (дата обращения 10.02.2021).
7. Кибиров А. Археологическое изучение Киргизии // Известия Кир ФАН СССР. Выпуск II–XII. 1954. С. 59–69.
8. Сорокин С.С. О датировке и толковании кенкольского могильника // Краткие сообщения Института истории материальной культуры. М., 1956. Вып. 64. С. 3–14.
9. Заднепровский Ю.А. Александр Натанович Бернштам. Список основных печатных работ Краткие сообщения о докладах и полевых исследованиях Института истории материальной культуры. Выпуск 80. М.: Издательство АН СССР, 1960. 20 с.
10. Заднепровский Ю.А., Подольский А.Г. Александр Натанович Бернштам. К 70-летию со дня рождения // Народы Азии и Африки. 1981. № 1–3. 162 с.
11. Шер Я.А. К интерпретации сюжетов некоторых петроглифов Саймалы-Таша // Культура Востока. Древность и раннее средневековье. Л., 1978. С. 163–171.
12. Керимбаева С.К. Советская Киргизия в ВОВ 1941–1945 гг. Ф., 1980. 9 с.
13. Керимбаева С.К. Советский Киргизстан в ВОВ. Ф., 1980. 9 с.
14. Заднепровский Ю.А. Был край наш ему близким // Ленинский путь. Ош, 13 декабря. 1980.
15. Абетеков А. Эмгеги коп // Советтик Кыргызстан 1990. 14 ноября. 3 с.
16. Табышалиев С. Исследуя родословную нации (к 80-летию А.Н. Бернштама) // Советская Киргизия. 1990. 17 ноября. 8 с.
17. Абетеков А. Эмгеги коп // Советтик Кыргызстан 1990. 14 ноября. 3 с.
18. История Киргизской ССР (с древнейших времен до наших дней). Т. 1 (С древнейших времен до современности). Ф., 1984. 44 с.
19. Бактыгулов Дж.С. Историография дореволюционного Киргизстана: учебно-методическое пособие. Ф., 1988. 8 с.
20. Кожобеков М. Бернштам жана кыргыз тарыхы. Ала Тоо. № 11–90. С. 112–117.
21. Массон В.М. Александр Натанович Бернштам из плеяды первопроходцев среднеазиатской археологии. К 90-летию со дня рождения // Археологические вести. 2002. № 9. С. 279–281.

## СТАТЬИ

УДК 392.5

**БРАК С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РЕЛИГИЙ И ИНСТИТУТ СЕМЬИ  
В ТУРЕЦКОЙ КУЛЬТУРЕ****Шахин М.***Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, Бишкек,  
e-mail: mehmetshahin.turkey@gmail.com*

Брак всегда рассматривается как одно из важных социальных и священных событий в турецком обществе и является установлением семейного союза. В турецкой культуре – в народных сказках и в пословицах – брак считался высшим показателем счастья. Вступление в брак и создание семьи у турок – действие, требующее взаимных жертв. По этой причине супруги женятся, чтобы быть вместе в печали и радости, разделить хорошие дни, вместе пережить плохие и тяжелые дни, то есть состариться вместе. Он имеет очень богатое историческое наследие свадебных традиций и церемоний с точки зрения турецкой культуры. Большое внимание уделяется исполнению этих местных традиций. Таким образом, это важное событие жизни, в рамках которого определяются традиции. Совместное проживание без брака не считается приемлемой ситуацией в Турции. Независимо от характера и размера брачных церемоний имеет значение законное создание семьи. Хотя традиции и обряды, связанные с браком, в Турции отличаются местными особенностями, они все же имеют схожие характеристики с точки зрения основных направлений. Даже если отказаться от некоторых традиционных практик параллельно с изменением общества и экономических условий, значительную их часть пытаются сохранить сегодня. Данная статья посвящена комплексному изучению видов брака в турецкой культуре и анализу института семьи и в современной Турции.

**Ключевые слова:** брак, конфессия, обычай, религия, традиция**MARRIAGE FROM THE POINT OF VIEW OF RELIGIONS AND THE INSTITUTE  
OF THE FAMILY IN TURKISH CULTURE****Shakhin M.***Kyrgyz State University by the name of I. Arabaev, Bishkek, e-mail: mehmetshahin.turkey@gmail.com*

Marriage is always regarded as one of the important social and sacred events in Turkish society and is the establishment of a family union. In Turkish culture: in folk tales and proverbs, marriage was considered the highest indicator of happiness. Getting married and establishing a family with the Turks is an action that requires mutual sacrifice. For this reason, spouses marry in order to be together in sorrow and joy, to share good days, to go through bad and difficult days together, that is, to grow old together. It has a very rich historical heritage of wedding traditions and ceremonies in terms of Turkish culture. Much attention is paid to the fulfillment of these local traditions. Thus, it is an important event in life within which traditions are defined. Living together without marriage is not considered an acceptable situation in Turkey. Regardless of the nature and size of the marriage ceremony, legal family formation matters. Although the traditions and rituals associated with marriage in Turkey demonstrate local privileges, they still have similar characteristics in terms of mainstreaming. Even if we abandon some traditional practices in parallel with changing society and economic conditions, they are trying to preserve a significant part of them today. This article is devoted to a comprehensive study of the types of marriage in Turkish culture and the analysis of the institution of the family in modern Turkey.

**Keywords:** marriage, confession, custom, religion, tradition

Основной целью данной статьи является выявление видов и форм брака в современной турецкой культуре и анализе института семьи в турецком обществе. Как известно, культура Турции в основном базируется на религиозных ценностях, поэтому и многие традиции и обычаи являются тесно переплетенными с исламской религией. Основным методом исследования автором был выбран качественный метод анализа вторичных данных. Результаты данной статьи могут быть использованы различными организациями, занимающимися вопросами брака и семьи в турецком обществе.

*Брак в различных религиях.* 1. Конфуцианство и даосизм раскрывают брак как союз, построенный на понимании продолжения

поколения и сохранения семейного очага. Согласно этим конфессиям, смерть человека до свадьбы считается большим грехом. Однократный брак необходим. Прелюбодение – грех. В браке женщине даются определенные подарки. Конфуцианство – философско-этическая система, разработанная в V в. до н.э. древнекитайским мыслителем Конфуцием (Кун-цзы); одна из китайских религий, отстаивающая незыблемость установленных небом общественных порядков, социального неравенства; строго требует выполнения обрядов, почитания предков, совершения жертвоприношений [1]. Даосизм трактует мир как единство противоположностей, превращающихся друг в друга [2].

2. Индуизм установил, что брак – это связь между мужчиной и женщиной до самой смерти. Девственность важна в браке. Невестам сложно выйти замуж. Развод невозможен без уважительных причин. Полигамный брак считается нормальным явлением. Супружеская измена воспринимается как серьезное преступление и повод для развода. В Индии с ее миллиардным населением индуизм исповедуют более 80% населения [3].

3. Синтоизм утверждает, что семья – это ячейка общества, основанная браком. Брак важен для продолжения рода. Венчания проводятся в японских храмах под наблюдением священников. Прелюбодеяние запрещено. Повторный брак тех, кто развелся через прелюбодеяние, запрещен. Взгляд божественных религий на брак. Синтоизм относится к тем религиям, где устная традиция передачи информации всегда играла значительную и, возможно, и определяющую роль [4].

*Как понимается брак в иудаизме?*  
Брак – важнейшее событие в семейной жизни. Это соглашение, которое начинается со свадьбы. Брак считается религиозным и национальным долгом. Женитьба приветствуется. Безбрачие осуждается. Брак начинается со свадьбы. В иудаизме девственность до брака важна. Ту, что не является девственницей, отправляют в дом отца. Право на развод полностью принадлежит мужу. Прелюбодеяние и измены запрещены. В семье ищут верность и искренность. Законный брак – это способ продолжить родословную в иудаизме.

*Понимание брака в христианстве.*  
В христианстве первым источником брака считается сотворение Богом человека путем соединения мужчины и женщины. Путь к сохранению целомудрия и продолжению рода лежит через брак. Девственность считается священной. Развод считается прелюбодеянием и строго запрещен. В католической церкви развод запрещен, кроме прелюбодеяния. Сегодня эти религиозные правила также нарушаются.

*Понимание и важность брака в исламе.*  
Как и во всех своих указах, ислам устранил излишества и занял золотую середину в отношении брака. В исламе брак – это гуманное и цивилизованное обращение и религиозный долг. Брак является одновременно средством продолжения поколения и средством защиты человека от того, что в религии считается греховным. Аллах говорит в Коране: «Среди Его знамений – то, что Он сотворил из вас самих жен для вас, чтобы вы находили в них успокоение, и установил между вами любовь

и милосердие. Воистину в этом знамения для людей размышляющих» [5].

В исламе брак важен для продолжения жизни и защиты поколения. Иные отношения называются прелюбодеянием и запрещены. Такой образ жизни одновременно разрушает семью и приводит к упадку поколения. Ислам сохранил человеческую честь и достоинство с помощью принципов, которые он привнес в брак, рекомендовал моногамию в браке и установил условия, которые человек не может легко себе позволить для многоженства.

Как видно, все религии заботятся о браке и поощряют его. Прелюбодеяние не приветствуется ни в одной религии.

Существует несколько этапов приготовления к свадебной церемонии в Анатолии. Следовательно, люди (будь то в традиционных деревенских общинах или в традиционных классах городов и поселков) должны применять определенные правила (обычаи) и церемонии, отмечающие эти этапы. Большинство традиций, связанных с браком, традиционно передавались из поколения в поколение в вышеупомянутых обществах, и помимо этого текущие церемонии состоят из некоторых верований и обычаев. Способы применения брачных традиций также различаются в зависимости от экономического положения семей, социального происхождения, уровня образования и места проживания. Наибольшее влияние традиций проявляется в способах заключения брака и на этапах, составляющих его.

*Формы брака:* существуют различные формы брака, которые формировались культурными ценностями на протяжении всей истории и с которыми мы сталкиваемся сегодня. Вот некоторые из форм:

*Брак путем сватовства.* Эта практика означает, что женщины дома жениха подбирают ему подходящую невесту. Эта задача возлагается на мать жениха. Организация поиска невесты для жениха – это женская работа. Подходящая кандидатура невесты определяется в результате посещения на дому семей, в которых есть дочь, достигшая брачного возраста. В таких браках право выбора в значительной степени принадлежит матери жениха. Поэтому она также определяет критерии. Это форма брака, которая практикуется даже сегодня в семьях, которые живут в строгом соответствии с традиционными ценностями, и в среде, не подходящей для брака по встрече и соглашению между самими молодыми.

Однако прежде чем принять окончательное решение, и жених, и невеста в семье пытаются собрать информацию друг о друге. Оценка полученной информации заклю-

чается в том, является ли девушка девственницей, честной, воспитанной, связанной со своим домом и обычаями. Что касается жениха, то в нем смотрят, есть ли у него вредные привычки, а также его приверженность своей работе и профессии. В результате взаимного соглашения приступают к следующему этапу.

*Брак путем кражи невесты.* Это одна из старейших брачных традиций в турецкой культуре. В особенности у алтайских и якутских тюрков брак заключался путем кражи девушки. Эта традиция, которая сохранилась до сих пор, в основном встречается в сельских семьях, и известно, что такие браки заключаются в семьях из трущоб. Кража невесты подразделяется на разные названия в зависимости от ее причин, форм и последствий. В общем, кражу невесты можно разделить на два типа:

– *насильственная кража невесты:* кража девушки или женщины мужчиной насильственно или обманным путем без ее воли или согласия. Полиция и суды вступают в дело, потому что девушка и ее семья не соглашаются. Похититель наказывается за такое поведение.

– *бегство по соглашению:* это способ, которым молодые люди, которые любят друг друга и хотят вступить в брак, выбирают избавление от ситуаций, которые могут помешать им вступить в брак. Если девушка на момент побега была молодой и семья подала жалобу в прокуратуру, мужчина понесет наказание.

Есть две основные причины этого типа брака:

– уклонение от трат на брачные церемонии или выкупа за невесту, которых требует отец дочери, из-за недостаточной экономической мощи жениха;

– одна или обе стороны в семье выступают против этого брака или даже пытаются предотвратить его.

Даже если конечным результатом является брак, неприязнь между семьями иногда длится долгие годы, и эта ситуация также мешает счастью молодых людей, которые женятся.

*Брак с колыбели.* Это давняя традиция и способ брака. Чтобы превратить дружбу в родство, две дружественные семьи, которые хорошо ладят друг с другом, на словах женят своих детей, пока они еще являются младенцами. Это решение, которое принимается годами только по желанию семей, может вызвать большие проблемы в будущем. Когда дети не подчиняются этому решению, семьи становятся недовольными, а когда они подчиняются этому решению и женятся, они становятся несчастными.

*Бердерский брак.* Этот способ брака осуществляется двумя семьями, которые совместно принимают и отдают своих дочерей друг другу. Цель состоит в том, чтобы в значительной степени обеспечить хорошее отношение к их дочерям. Когда дело касается счастья в обоих браках, нет проблем. Однако, учитывая, что браки будут влиять друг на друга в близких родственных отношениях, очевидно, что это очень рискованная практика.

*Брак Тайгельди.* Это когда вдова выходит замуж за вдовца, забирая с собой своих детей от предыдущего мужа, или вдовец женится на вдове и живет вместе со своими детьми от предыдущей жены. Дети, которых приносит с собой женщина или мужчина, называются тайгельди.

*Брак Левират/Сорорат.* *Левират* – брак вдовы с братом умершего мужа. Защита оставшейся жены и детей умершего брата, предотвращение ухудшения целостности семьи является основной целью в этих браках. Этот брак происходит по решению семьи без желания тех, кто заключает брак. Это довольно сложная ситуация для обеих сторон, которые собираются жениться. Это создает радикальное изменение порядка отношений, установленных по сравнению с более ранними ролями. Для женщины нелегко видеть и принимать кого-то, кто был ее шурином в течение многих лет, в качестве ее мужа. То же касается и мужчины. *Сорорат* – брак между женщиной и сестрой его умершей жены. Мысль о том, что это тетя, которая обеспечит лучшее материнство для детей умершей сестры, является основой этого брака. Он также направлен на обеспечение продолжения ранее установленных отношений между семьями. Этот тип брака, как и левират, испытывает трудности с изменением ролей. Решение о браке во многом принадлежит старейшим членам семьи.

*Брак между близкими родственниками.* Это довольно распространенная традиция брака в Турции. Уровень родственных браков очень высок, особенно в сельской местности и в семьях, эмигрировавших из деревни в город. Это брак между детьми двоюродных братьев и сестер. Несмотря на свои недостатки, эта традиция по культурным и экономическим причинам сохранилась и до наших дней. Как видно из примеров, традиционные формы брака не дают людям, которые вступают в брак, право принимать независимые решения и выбирать. Большая часть этих традиционных практик, которые игнорируют эмоции и признают власть принятия решений в семье, была оставлена из-за ее видимых

недостатков. В частности, новое поколение молодых людей проявляет негативное отношение к этим традициям. Брак, встречаясь и соглашаясь в сегодняшних условиях, является формой брака, принятой и распространенной новыми поколениями, и число таких браков растет с каждым днем.

*Процесс вступления в брак,  
используя богатые традиции*

Процесс вступления в брак состоит из последовательных этапов. Этот процесс включает в себя множество традиций, которые показывают региональные различия, и церемоний, сформированных этими традициями. Брачные традиции и церемонии похожи по своей сути, но разнообразны с точки зрения культурных мотивов. Это связано с богатством турецкой культуры.

Основными этапами, которые составляют традиционный процесс брака, являются:

– *Выбор подходящей невесты жениху* – это традиционный процесс брака начинается с усилий по нахождению подходящей невесты жениху со стороны его родственников, в первую очередь его матери. В результате поисков собирается информация о девушке, которая считается подходящей невестой, и ее семье. Из разных источников исследуется родословная, история, отношения в семье. Когда решается, что это уместно, наступает время просить руки девушки у ее семьи.

– *Сватовство*: на данном этапе в качестве требования традиционной семейной структуры в дело вступают строго мужчины из семьи жениха. В сельской местности отец жениха, близкие родственники и старейшины деревни отправляются в дом девушки, чтобы выполнить формальности сватовства. Старейшины со стороны жениха, следуя мусульманским религиозным традициям, просят руку девушки у ее отца. Не принято, чтобы отец девушки сразу сказал «Да». При следующем посещении ответ получает ясность. Озвучиваются ожидания девичьей стороны и условия, которые она выдвигает.

В районах, где традиционная структура претерпела изменения, при сватовстве также присутствует и сам жених.

– *Принятие решения о браке*: после этапа сватовства наступает очередь принятия решения о браке. Решение и одобрение брака подкрепляются обещанием. С этим обещанием решение о браке приобретает формальность и серьезность. Обсуждаются подробности о следующих этапах дальнейшего процесса. В момент обещания невесты и жениха о браке, жениху и невесту надевают кольца, которые еще не являются

обручальными, но означают, что с этого момента молодые принадлежат друг другу.

– *Помолвка*: после принятия решения о браке приходит очередь помолвки. Церемония помолвки обычно проводится в семье девушки. В зависимости от социально-экономического статуса семьи помолвка может проводиться на простой церемонии между семьями или в веселой обстановке в частных залах, где также приглашаются гости. Период помолвки – это период интенсивной подготовки, в котором покупаются предметы домашнего обихода, в которых заключается приданое.

– *Показ приданого*: подготовленное приданое выставляется перед свадьбой, что позволяет родственникам и соседям его увидеть. В приданом всегда есть вещи ручной работы, которые занимают годы подготовки, и сторона невесты радуется тому, что их видят и другие. Кроме того, эта демонстрация также помогает друзьям и родственникам определиться с подарками, которые они вручат жениху и невесте.

– *Венчание (Никах)*: это церемония, которая делает брак законным. Никах – это объявление о браке и юридическое признание союза. Наше законодательство предусматривает заключение брака в присутствии свидетелей и в соответствии с процедурой уполномоченным должностным лицом, назначенным для этой цели государством. Однако семьи также желают религиозного брака после официального брака, и в некоторых регионах это считается абсолютным. Таким образом, считается, что супруги связаны юридическими и священной узами. Свадебная церемония устанавливает узы брака.

– *Ночь хны (девичник)*: одна из наиболее распространенных брачных традиций. Эта церемония перед свадьбой проводится в доме девушки. На церемонию приглашаются родственники, соседи и друзья девушки. Под народные песни сжигают хну и накладывают на руки невесты. Ночь хны имеет как грустное, так и радостное настроение. В некоторых районах аналогичная церемония проводится и на стороне жениха. В этой церемонии в мужском доме принимают участие только приглашенные мужчины.

– *Свадьба*: самая пышная и всеобъемлющая церемония. Сторона жениха в значительной степени отвечает за организацию и финансирование свадебной церемонии. На этой церемонии традиционное свадебное платье представляет собой особый дизайн, который имеет культурные особенности, уникальные для этого региона, и отличается от другой одежды тканью, моделью и орнаментом. Сегодня вместо этих свадеб-

ных платьев предпочтение отдается одежде белого цвета, называемой свадебными платьями. Подготовка к свадьбе начинается за несколько дней. Друзья и родственники добровольно участвуют в этих приготовлениях. Для гостей готовятся блюда местной кухни. Свадьба в деревне – это не только для семьи, но и для деревни. Свадьба – это светское мероприятие для села. В больших городах свадьбы ограничиваются близкими друзьями и родственниками хозяев свадьбы.

– *Выход невесты из родительского дома*: после церемонии венчания невесту, одетую в специальную одежду, с молитвами забирают из отцовского дома и отправляют в свой новый дом на специально украшенной лошади или машине. Церемония бракосочетания – это особые моменты, когда грусть и радость переживаются вместе.

Группа, в которую входят жених и невеста, а также их близкие родственники и друзья, называется свадебным блеском или свадебным шествием. Попутно раздают чаевые тем, кто перехватит свадебный кортеж.

– *Ночь Зифаф (Брачная ночь)*: это последний этап свадебной церемонии. Эта первая ночь, когда жених и невеста вступают в половую связь, называется брачной ночью, ночью зифаф. Этот вечер важен как для молодых людей, так и для их семей. Успех этой ночи воспринимается как доказательство сексуальной силы для мужчин и девственности для женщин. По итогам

этой ночи, которая оправдывает ожидания, проходят торжества. После этой ночи пара во всех смыслах считается мужем и женой.

### Заключение

Вышеизложенное показывает, насколько важен брак в турецком обществе и как он перестает быть индивидуальным и приобретает характер социального события. Все это следует рассматривать как ценность, придающую важность семье. Однако не следует упускать из виду то, что качество этапов брачного процесса связано с финансовыми возможностями, а также с культурными ценностями. Соответственно, это естественный результат, что в одном и том же регионе существуют разные практики, а также местные различия.

### Список литературы

1. Конфуцианство. Национальная философская энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://terme.ru/termin/konfucianstvo.html> (дата обращения: 21.02.2021).
2. Харин А.Н. История мировых цивилизаций: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 392 с.
3. Альбедиль М.Ф. Религиоведение. Индуизм: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, 2018. 132 с.
4. Смирнов И.С., Мещеряков А.Н., Бачурин А.С. Боги, святилища, обряды Японии: энциклопедия Синто / Под ред. И.С. Смирнова; отв. ред. А.Н. Мещеряков. Серия: *Orientalia et Classica XXVI*. Тр. Ин-та восточных культур и античности. М.: РГГУ, 2010. 320 с., илл.+8 л. илл.
5. Сура «Римляне», 21 аят. [Электронный ресурс]. URL: <https://quran-online.ru/30:21> (дата обращения: 21.02.2021).

СТАТЬИ

УДК 378.147

**МЕТОДИКА ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ДОКУМЕНТОВ НА СБОРОЧНУЮ ЕДИНИЦУ**

**Гузненков В.Н., Журбенко П.А.**

*ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», Москва, e-mail: vn\_bmstu@mail.ru*

В работе отмечено, что в Московском государственном техническом университете имени Н.Э. Баумана на кафедре инженерной графики разработана методика обучения студентов созданию трехмерных электронных геометрических моделей деталей и выполнению электронных чертежей. Изучение компьютерных систем на первом курсе позволяет выстроить сквозную информационную подготовку обучающихся. Студенты применяют знания, полученные на кафедре инженерной графики в проектной деятельности по курсу деталей машин, в курсовом и дипломном проектировании на выпускающих кафедрах. Использование цифровых технологий в промышленности диктует создание новых стандартов на проектирование изделий машиностроения. Предложены учебные обозначения при создании электронной конструкторской документации на сборочные единицы. Показаны структурные схемы изделия и электронных документов на изделие. Предложена система организации файлов и папок электронной документации. Отмечено, что можно использовать электронную структуру изделия как основной конструкторский документ. В учебных целях можно выполнять схему деления взамен электронной структуры изделия, но с обязательным выполнением спецификации на сборочную единицу. В результате исследования определены правила оформления учебной конструкторской документации на сборочную единицу, определена последовательность выполнения электронной конструкторской документации. Практика использования полученных результатов нацелена на поддержание сквозной информационной подготовки студентов, будущих специалистов в области техники и технологий.

**Ключевые слова:** высшее образование, система автоматизированного проектирования, учебный процесс, электронная геометрическая модель детали, учебная электронная конструкторская документация

**METHODOLOGY FOR PERFORMANCE OF EDUCATIONAL ELECTRONIC DOCUMENTS ON THE ASSEMBLY UNIT**

**Guznenkov V.N., Zhurbenko P.A.**

*Bauman Moscow State Technical University, Moscow, e-mail: vn\_bmstu@mail.ru*

The work noted that at the Bauman Moscow State Technical University at the Department of Engineering Graphics, a methodology has been developed for teaching students to create three-dimensional electronic geometric models of detail and make electronic drawings. The study of computer systems in the first year allows you to build a through awareness training of students. Students apply the knowledge gained at the Department of Engineering Graphics in design activities in the course of machine parts, in course and diploma design at the graduating departments. The use of digital technologies in the industry dictates the creation of new standards for the design of engineering products. Educational designations for the creation of electronic design documentation for assembly units are proposed. Shown are the structural schemes of the product and electronic documents for the product. A system for organizing files and folders of electronic documentation is proposed. It is noted that the electronic structure of the product can be used as the main design document. For educational purposes, you can perform the division scheme instead of the electronic structure of the product, but with the obligatory fulfillment of the specification for the assembly unit. As a result of the study, the rules for the preparation of educational design documentation for an assembly unit were determined, the sequence for the execution of electronic design documentation was determined. The practice of using the results aimed at maintaining a transparent information preparation of students, future professionals in the field of engineering and technology.

**Keywords:** higher education, computer-aided design system, educational process, electronic geometric model of the detail, educational electronic design documentation

Системы автоматизированного проектирования (САПР) предназначены в первую очередь для ускорения выпуска новых изделий. При создании сложных агрегатов и машин в САПР над одним проектом могут одновременно работать конструкторы, технологи, дизайнеры и т.д., обеспечивая полный жизненный цикл изделия от разработки до утилизации. Трехмерная визуализация проектируемого изделия позволяет

оценивать его с точки зрения компактности, эргономичности и других параметров. В системах выполняется инженерный анализ и анализ технологичности модели. Сегодня без использования САПР невозможно ни одно производство. В то же время возможности системы используются на предприятиях на 10–15%, как отмечалось на совещании Круглого стола Autodesk в октябре 2009 г. Чтобы сократить адаптацию к реали-

ям производства, выпускник технического университета с квалификацией бакалавр, специалист или магистр обязан уметь работать в современных САПР.

По инициативе руководства научно-учебного комплекса «Машиностроительные технологии» в Московском государственном техническом университете имени Н.Э. Баумана (национальном исследовательском университете) на кафедре «Инженерная графика» разработана методика обучения студентов созданию трехмерных электронных геометрических моделей деталей и выполнению электронных чертежей [1, 2].

Изучение компьютерных систем на первом курсе позволяет выстроить сквозную информационную подготовку обучающихся [3, 4]. Так, студенты применяют знания, полученные на кафедре инженерной графики, в проектной деятельности по курсу деталей машин, в курсовом и дипломном проектировании на выпускающих кафедрах.

В качестве САПР для изучения был выбран Autodesk Inventor. Одобренная методика обучения была развернута на SolidWorks и Компас [5, 6]. Разработана стратегия построения электронных геометрических моделей деталей на основе обобщения различных маршрутов построения [7, 8].

Дальнейшее совершенствование учебного процесса должно быть направлено на создание методики обучения студентов выполнению электронных учебных документов на сборочную единицу [9].

Цель исследования – разработка методики выполнения электронных учебных конструкторских документов на изделие. Для этого необходимо определить правила оформления учебной конструкторской документации на сборочную единицу и разработать последовательность выполнения электронной конструкторской документации на учебную сборочную единицу.

#### *Документация на электронную геометрическую модель сборочной единицы*

Использование цифровых технологий в промышленности диктует создание новых стандартов на проектирование изделий машиностроения. Современные системы автоматизированного проектирования автоматически создают конструкторскую документацию в электронном виде. Многолетний опыт создания электронных геометрических моделей деталей и выполнения электронных чертежей показал различные варианты сортировки и хранения файлов [10, 11]. Наименования файлов также варьируются. При необходимости

учитываются: учебный вариант, студенческая группа, фамилия студента и, наконец, способ хранения: университетский сервер, личный кабинет студента и др.

В работе о структурировании электронных данных на учебную сборочную единицу [12] рассматривается методика обучения студентов выполнению конструкторских документов в электронном виде. Сквозная информационная подготовка в системе высшего образования требует унификации учебной системы обозначений. На рис. 1 изображена предложенная структура учебных обозначений.

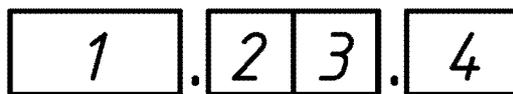


Рис. 1. Вариант структуры учебных обозначений

Поля с первого по четвертое заполняются соответствующими числовыми значениями [12]. Система универсальна, может применяться для кодирования обозначений учебных материалов в учебном процессе на общеобразовательных и выпускающих кафедрах.

Разработанные обозначения предназначены для учебных целей при создании электронной конструкторской документации на сборочные единицы.

Заслуживает отдельного рассмотрения организация файлов и папок при выполнении электронных конструкторских документов на сборочную единицу. Структурирование файлов и папок выполняется на основе схемы деления (рис. 2).

Следует отметить, многие САПР создают электронные документы под управлением файла проекта, который содержит данные на систему организации файлов на изделие, обеспечивая пути доступа и работоспособность ссылок между файлами, задает пути доступа к различным библиотекам и правилам работы с ними. Файл проекта чаще всего выполняется в формате XML и является текстовым электронным документом. К этому добавим рекомендацию, что каждая сборочная единица, вне зависимости от уровня входимости в состав изделия, должна иметь в составе электронных документов свой файл проекта.

Для интуитивной навигации в структуре файлов и папок следует задавать им имена согласно схеме, представленной на рис. 3.

В этом случае имена файлов и папок будут иметь вид как в таблице.

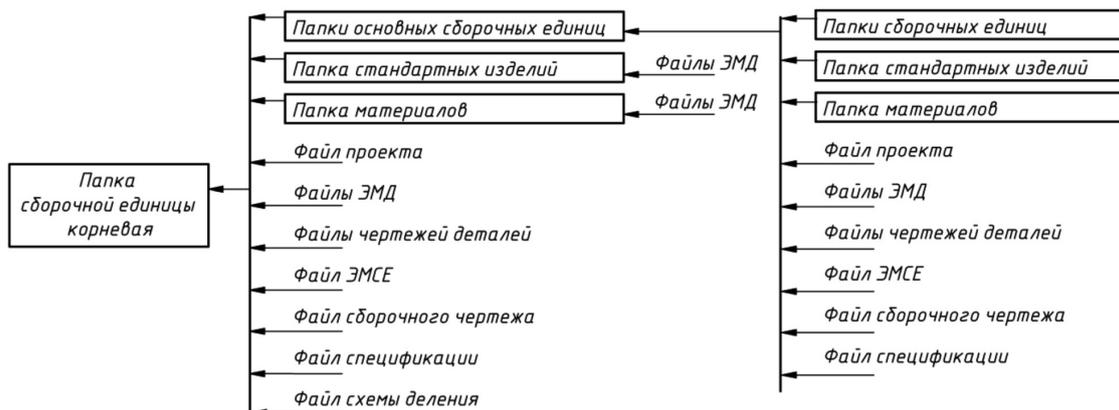


Рис. 2. Схема структурная организации файлов и папок

«Обозначение»\_«Код документа»\_«Наименование»

Рис. 3. Схема структурная имен файлов и папок

Пример наименований папок и файлов

Папка или файл	Структура имени папки или файла
Папка сборочной единицы корневая	Обозначение Наименование
Пример: Б137.00.00 Вентиль	
Файл проекта	Обозначение ТЭ Наименование
Пример: Б137.00.00 ТЭ Вентиль	
Файл ЭМД	Обозначение Наименование
Пример: Б137.00.01 Корпус	
Файл чертежа детали	Обозначение Наименование
Пример: Б137.00.01 Корпус	
Файл ЭМСЕ	Обозначение ЭСБ Наименование
Пример: Б137.00.00 ЭСБ Вентиль	
Файл сборочного чертежа	Обозначение СБ Наименование
Пример: Б137.00.00 СБ Вентиль	
Файл спецификации	Обозначение Наименование
Пример: Б137.00.00 Вентиль	
Файл схемы деления	Обозначение Е1 Наименование
Пример: Б137.00.00 Е1 Вентиль	
Папка стандартных изделий	Обозначение Стандартные изделия
Пример: Б137.00.00 Стандартные изделия	
Папка материалов	Обозначение Материалы
Пример: Б137.00.00 Материалы	
Папка основной сборочной единицы	Обозначение Наименование
Пример: Б137.10.00 Клапан затворный	

Важно отметить, что согласно ГОСТ 2.057-2019 модели стандартных деталей следует вносить в состав электронной модели сборочной единицы (ЭМСЕ) только из соответствующей библиотеки

САПР. Имена таким файлам система задает автоматически.

Детали, получаемые из материалов, следует представлять в виде модели детали в исполнении «как установлено».

В стандарте отмечено, что если материалы в ЭМСЕ могут принимать различную форму и это влияет на расположение отдельных деталей и узлов, то изделия из материалов должны создаваться в виде электронной геометрической модели детали, например шнур асбестовый. При этом позиционирование узлов и деталей с учетом крепежных деталей выполняются с учетом величин зазоров между деталями. Для каждого геометрически моделируемого изделия из материала следует создавать отдельную электронную геометрическую модель детали. Имя файла модели детали должно содержать обозначение конечной сборочной единицы с добавлением идентификационного кода геометрически моделируемого материала (ГОСТ 2.057-2019).

В случаях, когда детали в процессе сборки изделия подвергаются упругим деформациям (различные прокладки, резиновые изделия и т.п.) или пластическим деформациям (обкатка, скручивание, протяжка и т.п.), то, согласно ГОСТ 2.056-2014, электронную модель детали (ЭМД) «следует выполнять в двух альтернативных состояниях – «как установлено» (деформированное при установке) и «как изготовлено» (без учета деформаций, возникающих при установке)». Многие САПР не поддерживают различные исполнения модели детали в одном файле, тогда следует выполнить два файла модели. К имени файла деформированной модели добавляется код номера исполнения (например: Б137.10.02-001 Клапан). Непосредственно в состав самой ЭМСЕ должны входить модели деталей в состоянии «как установлено».

Определим комплектность и состав конструкторской документации, которые будут рассмотрены для учебного изделия (сборочной единицы). Согласно ГОСТ 2.102-2013 комплектность электронной конструкторской документации на изделия следует различать [13]:

- основной конструкторский документ;
- основной комплект конструкторской документации;
- полный комплект конструкторской документации.

За основные конструкторские документы, в зависимости от формы выполнения, принимают:

- для деталей – чертеж детали и/или электронную модель детали;
- для сборочной единицы – спецификацию и/или электронную структуру изделия (конструктивную) в соответствии с ГОСТ 2.053-2013.

Если на деталь выполняется чертеж в электронном или бумажном представле-

нии без ассоциативной связи с электронной геометрической моделью детали, то основным документом является чертеж. Если же на деталь выполняется только электронная геометрическая модель детали или модель вместе с чертежом в электронном представлении, то основным документом является электронная геометрическая модель детали согласно ГОСТ 2.056-2014. Обозначение электронной модели детали и чертежа при совместном и/или раздельном использовании выполняются согласно ГОСТ 2.102-2013 и ГОСТ 2.201-80.

При разработке конструкторских документов на сборочную единицу без использования ЭМСЕ основным документом является спецификация. Если же в процессе проектирования задействованы ЭМД и ЭМСЕ, то основным документом является конструктивная электронная структура изделия. Спецификацию допускается не выполнять, поскольку она при необходимости может быть получена автоматизированным способом из электронной структуры изделия.

Согласно Государственным стандартам Единой системы конструкторской документации (ГОСТ ЕСКД) «основной комплект конструкторской документации изделия объединяет конструкторские документы, относящиеся ко всему изделию (составленные на все данное изделие в целом), например сборочный чертеж. Конструкторские документы составных частей в основной комплект документов изделия не входят».

Следует уточнить, что сборочный чертеж может быть выполнен в бумажной форме исполнения или в электронной форме исполнения без связи с электронной моделью сборочной единицы и является частью основного комплекта конструкторской документации.

Согласно ГОСТ 2.102-2013 «полный комплект конструкторской документации изделия состоит (в общем случае) из следующих документов:

- основного комплекта конструкторской документации на данное изделие;
- основных комплектов конструкторской документации на все составные части данного изделия, примененных по своим основным конструкторским документам».

Таким образом, если электронная форма исполнения сборочного чертежа выполнена со связью с ЭМСЕ, а наличие ЭМСЕ имеет, как следствие, наличие электронной модели детали на каждую деталь, входящую в состав сборочной единицы, то составные части сборочной единицы применены по своим основным конструкторским документам, то есть по ЭМД. Тогда получается,

что комплектность конструкторской документации на сборочную единицу уже соответствует полному комплекту конструкторских документов. Важно отметить, ЭМСЕ является конструкторским документом, составленным на все изделие в целом, что позволяет ее считать документом из состава основного комплекта и при выполнении спецификации на изделие включить обозначение ЭМСЕ в раздел «Документация» согласно ГОСТ 2.106-2019.

Для электронной формы исполнения основного конструкторского документа на сборочную единицу приоритетом является конструктивная электронная структура изделия (ЭСИ). В соответствии с ГОСТ 2.053-2013: «ЭСИ – электронный конструкторский документ, содержащий описание изделия (сборочной единицы), иерархические отношения между его составными частями и другие данные в зависимости от его назначения. Как правило, ЭСИ формируется автоматизированным способом на основе информации, хранящейся в базе данных автоматизированной системы управления данными об изделии или в базе данных САПР». На основе данных ЭСИ могут быть сформированы самостоятельные документы, (например, спецификация, ведомость покупных изделий и т.д.), в том числе имеющие бумажные формы представления. При этом сама ЭСИ не имеет бумажной формы выполнения и содержательную часть ЭСИ выполняют в виде отдельного файла или файлов. Создание ЭСИ является сложным делом – как организационно, так и технически, поскольку чаще всего требует участия PDM-системы совместно с САПР. В некоторой степени ЭСИ является результирующей совокупностью данных на информационную модель соответствующего этапа проектирования изделия.

Обязательное выполнение ЭСИ на первых шагах обучения может неоправданно усложнить задание ознакомить обучающихся с правилами составления и оформления электронных конструкторских документов на сборочные единицы. При этом на различных стадиях проектирования электронное представление схемы деления на составные части по ГОСТ 2.711-82 может рассматриваться как способ представления конструктивной ЭСИ. Что позволяет в учебных целях выполнять схему деления взамен ЭСИ, но с обязательным выполнением спецификации на сборочную единицу.

Стоит добавить, схема деления также входит в состав основного комплекта конструкторских документов согласно ГОСТ 2.102-2013, что в свою очередь отражается в добавлении ее в спецификацию на изделие в соответствии с ГОСТ 2.106-2019 в разделе «Документация».

Поскольку файл проекта является текстовым электронным документом, то это позволяет его идентифицировать в качестве конструкторского документа на изделие в целом и включить соответственно в состав основного комплекта документов, с занесением указания в разделе «Документация» при формировании спецификации (рис. 4).

В учебных целях полному комплекту конструкторской электронной документации сборочной единицы может соответствовать следующий состав конструкторских документов [14]:

- электронные чертежи с изображениями сборочной единицы с ассоциативной связью с электронной геометрической моделью сборочной единицы;
- электронные чертежи деталей сборочной единицы;
- электронная модель сборочной единицы и электронная модель детали;

Формат	Зона	Поз.	Обозначение	Наименование	Кол.	Примечание
				<u>Документация</u>		
			Б137.00.00 ЭСБ	ЭМСЕ	1	
			Б137.00.00 СБ	Сборочный чертеж	1	
			Б137.00.00 ТЭ	Файл проект	1	
			Б137.00.00 Е1	Схема деления	1	

Рис. 4. Пример заполнения раздела «Документация»

- спецификации;
- схемы деления изделия на составные части;
- файл проекта.

Данная работа является продолжением работы по структурированию электронных данных на учебную сборочную единицу [12]. В дополнение к уже полученным результатам можно констатировать следующее.

В результате исследования:

- разработана методика выполнения электронных учебных конструкторских документов на изделие;
- определены правила оформления учебной конструкторской документации на сборочную единицу;
- разработана система учебных обозначений на сборочную единицу;
- разработана последовательность выполнения электронной конструкторской документации на учебную сборочную единицу;
- определена комплектность учебных электронных конструкторских документов на сборочную единицу.

### Заключение

Полученные результаты соответствуют содержанию основных образовательных программ федеральных государственных стандартов высшего образования подготовки бакалавров и специалистов в области техники и технологий в части «Профессиональный цикл. Базовая (общепрофессиональная) часть».

Практика использования полученных результатов на факультете «Машиностроительные технологии» Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана нацелена на поддержание сквозной информационной подготовки студентов, будущих специалистов в области техники и технологий.

### Список литературы

1. Гузнецов В.Н., Журбенко П.А., Винцулина Е.В. Методика преподавания инженерной графики в МГТУ им. Н.Э. Баумана // Международный журнал экспериментального образования. 2019. № 2. С. 5–9.
2. Бочарова И.Н., Демидов С.Г. О содержании курса инженерной графики в Московском государственном техническом университете имени Н.Э. Баумана // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 2 (10). С. 5–8.
3. Андреев-Твердов А.И., Боровиков И.Ф., Калинин В.И., Яковук О.А. Формирование компетенций, необходимых для разработки конструкторской документации, у студентов технических университетов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 3 (7). С. 10–13.
4. Полежаев В.Д., Полежаева Л.Н., Корзинова Е.И. Использование информационных и коммуникационных технологий при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья графическим дисциплинам // Право и практика. 2017. № 3. С. 217–222.
5. Демидов С.Г. Компьютерное моделирование в графической подготовке студентов технического университета // Российский научный журнал. 2015. № 1 (44). С. 143–145.
6. Головачева Л.И., Максимова Р.А., Федоритенко Н.А. Методика преподавания курса «Инженерная и компьютерная графика» на 4 семестре в МГТУ им. Н.Э. Баумана // Инновационное развитие. 2019. № 3 (30). С. 72–78.
7. Гузнецов В.Н., Журбенко П.А. Компьютерная графика как учебная дисциплина в системе открытого образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 1. С. 20–24.
8. Гузнецов В.Н. Использование цифровых технологий на кафедре инженерной графики МГТУ им. Н.Э. Баумана // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 2. С. 10–14. DOI: 10.17513/srps.2279.
9. Осипова А.В. Использование различных методов обучения в преподавании технической графики // Научные вести. 2020. № 4 (21). С. 138–145.
10. Тимофеев В.Н., Демина Ю.Ю. Развитие методики преподавания инженерно-графических дисциплин в техническом вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 2–1 (41). С. 116–119.
11. Горшков Г.Ф., Голубев Д.В., Филатова О.И. Содержание и методы обучения графическому документированию с использованием информационных технологий // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 5. С. 104–106.
12. Гузнецов В.Н., Журбенко П.А. Структурирование электронных данных на учебную сборочную единицу // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 3. С. 12–16. DOI: 10.17513/srps.2290.
13. Марьяна А.А. Разработка конструкторской документации и проведение конструкторского надзора // Ресурсоэффективные технологии в строительном комплексе региона. 2017. № 8. С. 290–293.
14. Певнев Н.Г., Трофимов А.В., Банкет М.В. Основы конструкторских разработок и расчетов ВКР бакалавра по профилям «Автомобили и автомобильное хозяйство», «Автомобильный сервис»: учебное пособие. Омск: СибАДИ, 2014. 110 с.

УДК 378.147:372.851

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Мунапысова Г.Т., Исраилова Г.Т., Салиева Г.А.

*Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына, Бишкек,  
e-mail: gmunapysova@gmail.com, israilova64@list.ru, salieva.gulzhan53@gmail.com*

Статья посвящена проблеме формирования математических компетенций будущих экономистов как необходимого компонента профессиональной подготовки. Целью современного высшего экономического образования является подготовка специалистов, обладающих компетенциями для эффективного решения задач в профессиональной сфере. В результате подготовки будущий экономист должен освоить математический аппарат, на его основе изучать и прогнозировать экономические процессы, владеть методами математического моделирования, в том числе и с применением компьютерных технологий. На основе анализа литературных источников дано уточнение понятия «математическая компетентность экономистов», рассмотрены вопросы организации самостоятельной работы студентов в условиях компетентностного подхода. Отмечена роль самостоятельной работы в формировании математических компетенций будущих экономистов, вовлечении их в самостоятельную деятельность, в активизации процессов самообразования и преодолении имеющихся недостатков в образовательном процессе. Вследствие анализа разнообразных источников дано уточнение понятия «самостоятельная работа», установлены педагогические условия повышения ее эффективности. В данной статье самостоятельная работа рассматривается как основной фактор, способствующий формированию профессиональных компетенций будущих экономистов. Определены этапы процесса математической подготовки в соответствии с уровнями сформированности математических компетенций. Внимание акцентировано на типах (репродуктивная самостоятельная работа, поисково-эвристическая самостоятельная работа, творческо-исследовательская работа) самостоятельных работ, которые выполняются на соответствующих этапах математической подготовки будущих экономистов.

**Ключевые слова:** математическая подготовка, компетентностный подход, профессиональные компетенции, математическая компетентность экономистов, самостоятельная работа студентов, репродуктивная самостоятельная работа, поисково-эвристическая самостоятельная работа, творческо-исследовательская работа

## INDEPENDENT WORK AS A FACTOR IN THE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCIES OF FUTURE ECONOMIST

Munapysova G.T., Israilova G.T., Salieva G.A.

*Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Bishkek,  
e-mail: gmunapysova@gmail.ru, israilova64@list.ru, salieva.gulzhan53@gmail.com*

The article is devoted to the problem of the formation of mathematics competencies of future economists as a necessary component of professional training. The goal of modern higher economic education is to train specialists, who have the competencies for effectively solve problems in the professional sphere. As the result of training, the future economist must learn and master the mathematical apparatus, on their basis, study and predict economic processes and master the methods of mathematical modeling, including using computer technologies. Based on the analysis of literary sources, the article defines the concept of mathematical competence of economists, considers the issues of organizing independent work of students in the context of a competence-based approach. The role of independent work in the formation of mathematical competencies of future economists, involving them in independent activities, in activating the processes of self-education and overcoming existing shortcomings in the educational process. On the basis, of the analysis of literary sources, the definition of the concept of independent work is given, the pedagogical conditions for increasing its efficiency are established. Independent work is considered as the main factor contributing to the formation of professional competence. In accordance with the identified levels of mathematical competence of future economists, three stages of the mathematical training process are determined. Attention is focused on the types of independent work (reproductive independent work, search-heuristic independent work, creative research work), which are performed at the corresponding stages of the mathematical training of future economists.

**Keywords:** mathematical training, competence approach, professional competencies, mathematical competence of economists, independent work of students, reproductive independent work, search-heuristic independent work, creative research work

В условиях политических и экономических преобразований в Кыргызстане происходит адаптация высшего экономического образования к рыночным отношениям. На экономических факультетах вузов нашей республики начали открываться новые специальности, связанные с расширением спектра направлений подготовки экономи-

стов, что потребовало введения новых дисциплин, учебных программ и разработки новой методической системы подготовки.

В приближении экономического образования к мировым стандартам большую роль играет качественная математическая подготовка, которая становится одной из стержневых составляющих профессиональной

подготовки будущих экономистов. Возникает острая необходимость в повышении эффективности математической подготовки экономистов в наших вузах, изучении опыта соседних государств, Российской Федерации, обусловленная «следующими основными причинами:

- жесткая конкуренция на рынке труда, связанная с ростом числа выпускников экономических специальностей;

- высокие требования к выпускникам, к их умению применять математический аппарат при экономическом анализе, прогнозировании, проектировании;

- необходимость в применении компьютерного моделирования, новых методов и расчетов для решения экономических задач, обусловленная развитием информационных технологий;

- внедрение многоуровневой системы высшего образования» [1, с. 67].

Цель данного исследования – изучить особенности самостоятельной работы как фактора, содействующего формированию профессиональных компетенций будущих экономистов в ходе математической подготовки.

#### **Материалы и методы исследования**

Основными методами исследования явились анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы, нормативной документации по изучаемой проблеме, а также эмпирические методы, такие как наблюдение, анкетирование, анализ результатов самостоятельных работ, изучение и обобщение педагогического опыта по организации самостоятельной работы студентов. Вследствие чего были выявлены эффективные формы и виды самостоятельных работ по математическим дисциплинам для будущих экономистов.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

В настоящее время в нашем университете осуществляется двухуровневая подготовка будущих экономистов (бакалавриат, магистратура). В соответствии с ГОС ВПО КР реализуется компетентный подход в системе подготовки бакалавров по направлению 580100 «Экономика», согласно которому суммарная трудоемкость математических дисциплин в зачетных единицах 34 кредита, т.е. 14% от общей трудоемкости всей образовательной программы. Внедрена модульно-рейтинговая система обучения. В соответствии с требованиями к результатам освоения образовательной программы математическая подготовка будущих экономистов нацелена на формирование матема-

тических компетенций, как составляющих профессиональных компетенций (ПК 1–6).

Различные стороны проблемы формирования профессиональных компетенций будущих специалистов изучались В.И. Байденко, А.А. Вербицким, Л.Н. Журбенко, Э.Ф. Зеер, Г.Н. Сериковым и др. Вопросы формирования математических компетенций будущих экономистов рассматривались в работах И.А. Байгушевой, Н.А. Бурмистровой, И.В. Дробышевой, Д.А. Картежникова, Г.В. Серой и др.

Д.А. Картежников определяет математическую компетентность как «совокупность системных свойств личности, которые выражаются устойчивыми знаниями по математике и умениями применять их в новой ситуации, способности достигать значимых результатов в математической деятельности» [2, с. 10]. Г.В. Серая рассматривает математическую компетентность как ядро профессиональной компетентности, «отражающее единство его теоретической математической подготовленности и практической способности компетентно применять математические методы и технологии для решения профессионально-экономических задач» [3, с. 13–14]. Согласно Н.А. Бурмистровой, математическая компетентность определяется как «интегративное качество личности, основанное на теоретических знаниях, практических умениях, навыках, социально и личностно обусловленном опыте, отражающее способность и готовность осуществлять профессиональную деятельность» [4, с. 15]. И.А. Байгушева понимает под «математической компетентностью экономистов способность и готовность решать методами математики типовые профессиональные задачи» [5, с. 20].

На основе изучения различных определений мы выделяем следующее инвариантное ядро понятия «математическая компетентность экономистов»: 1) свойство интегративного характера; 2) базируется на математических знаниях, умениях и навыках; 3) проявляется при решении профессиональных задач. Таким образом, мы согласны с большинством исследователей, определяющих «математическую компетентность экономистов» как качество личности, выражающее способность применять накопленные математические знания, умения и навыки в профессиональной деятельности.

Согласно И.А. Байгушевой, «формирование математической компетентности осуществляется на трех уровнях: 1) предметном уровне формирования в рамках математических учебных дисциплин; 2) меж-

дисциплинарном уровне формирования в рамках математических, информационных и экономических дисциплин; 3) профессиональном уровне в рамках специальных дисциплин, производственной практики и дипломного проектирования» [6].

Взяв за основу вышеизложенное, мы выделили следующие этапы математической подготовки будущих экономистов:

- базовая подготовка (базовый курс математики);
- основная подготовка (теория вероятностей и математическая статистика, математические методы в экономике, эконометрика);
- специальная подготовка (специальные курсы, производственная практика, предквалификационная практика в магистратуре).

На этапе базовой подготовки (1–2 курсы) возможности формирования профессиональных компетенций ограничены из-за определенных объективных причин: «слабый уровень школьной математической подготовки, недостаточное умение самостоятельно приобретать знания при большом объеме самостоятельных работ; неподготовленность первокурсников, вчерашних школьников к условиям обучения в вузе, к большим учебным нагрузкам, к самодисциплине; тенденции к сокращению аудиторных часов» [1, с. 67].

Реализация профессиональной направленности курса математики будет способствовать формированию базовых математических знаний, умений и навыков студентов, освоению взаимосвязи математических и экономических понятий. Например, используя экономический смысл производной, можно раскрыть такие экономические понятия, как предельный доход, предельные издержки, предельная производительность труда, эластичность функции. С помощью понятия определенного интеграла можно показать вычисление таких экономических показателей, как объем выпускаемых изделий, величина дисконтированного дохода, значение коэффициента Джинни, характеризующего степень неравенства в распределении доходов и т.д. Решение на практических занятиях задач на нахождение экстремума функций, описывающих деятельность различных хозяйствующих субъектов, на вычисление оптимального объема производства, прибыли и др. способствует освоению начальных навыков построения математических моделей задач с экономическим содержанием.

Вследствие сопоставления учебных программ математических и экономических дисциплин, координации работы преподавателей, ведущих данные дисциплины, на следующем этапе (3–4 курсы) у студен-

тов формируются интегративные знания, на основе которых строятся статические и динамические экономико-математические модели, осуществляются различные виды анализа и исследования учебно-прикладных задач экономического характера.

Третий этап характеризуется нарастанием доли самостоятельных видов деятельности в магистратуре, предусматривающих самостоятельное решение прикладных, творческо-исследовательских задач с использованием математического аппарата, участие в исследовательских проектах.

Для совершенствования математической подготовки будущих экономистов нужны новые подходы, требующие серьезных изменений в методической системе обучения математическим дисциплинам. В данном контексте новые возможности следует искать в придании особого значения самостоятельной работе, в совершенствовании форм, методов, технологий организации, так как смена образовательной парадигмы обуславливает увеличение ее доли до 60%.

Таким образом, при компетентностном подходе необходима актуализация самостоятельных видов деятельности студентов, как факторов, способствующих формированию и развитию профессиональных компетенций будущих экономистов. По мнению Е.А. Храмковой, «задача самостоятельной работы в условиях компетентностного подхода, на наш взгляд, должна состоять в том, чтобы научить студентов обучаться, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить им умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию» [7, с. 36]. Как отмечает И.В. Георге, «самостоятельная работа в контексте компетентностного подхода рассматривается как механизм трансформации учебной деятельности в учебно-профессиональную» [8, с. 40].

В общепринятом смысле самостоятельная работа – это одна из форм организации обучения в вузе, вид учебного труда, которая осуществляется для достижения учебных целей без непосредственного участия преподавателя, с учетом индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей студентов. Однако в условиях компетентностного подхода самостоятельная работа становится важным средством активизации процессов самообразования, вовлечения студентов в самостоятельную деятельность, преодоления имеющихся отдельных недостатков в учебном процессе. В условиях дефицита учебного времени именно в самостоятельной работе кроется большой потенциал для формирования профессиональных компетенций будущих экономистов.

Повышение результативности самостоятельной работы во многом зависит от создания определенных педагогических условий для ее организации. Л.П. Якушкина выделяет следующие факторы: «положительная мотивация студентов к учению; познавательный интерес; практические умения и навыки по организации самостоятельной работы; современные программы курсов; методические разработки и указания; учебники и другие информационные источники; современное лабораторное оборудование; рациональное планирование самостоятельной работы по каждой дисциплине; эффективное руководство со стороны преподавателей; систематический контроль и учет выполнения самостоятельных заданий» [9, с. 366].

К условиям, способствующим эффективности самостоятельной работы будущих экономистов, мы также относим: ее максимальную индивидуализацию; обеспечение интерактивного диалога и обратной связи со студентами; системный подход к ее организации; своевременный мониторинг показателей сформированности профессиональных компетенций; широкое применение компьютерных технологий в процессе выполнения. При этом большое значение отводим усилению междисциплинарных связей и координации деятельности преподавателей в вопросе организации самостоятельной работы (в процессе разработки учебных планов, при использовании понятийно-терминологического аппарата, в определении объема заданий и времени проведения и т.д.).

В зависимости от аспекта исследования выбирается соответствующее основание для классификации самостоятельной работы. Опираясь на логику поэтапного процесса формирования математической компетентности будущих экономистов, мы применяли различные типы самостоятельных работ в учебном процессе. Нами была разработана система внеаудиторных самостоятельных работ по каждой дисциплине математического блока, был создан своеобразный «банк самостоятельных заданий». Ежегодно «банк» пополнялся новыми, более совершенствованными заданиями, напротив, некоторые задания были удалены или откорректированы на основе мониторинга результатов самостоятельных работ, анализа накопленного опыта и с учетом мнения студентов. Задания имеют три уровня сложности и достаточное количество вариантов, для каждого из них определены критерии оценивания и соответствующие баллы. Студенты имели возможность самостоятельно выбрать уро-

вень сложности задания, время и сроки выполнения с учетом условий модульно-рейтингового обучения. В течение одного модуля предусмотрено выполнение трех самостоятельных работ, следовательно, за семестр студент получает шесть таких заданий, за исключением аудиторных и домашних заданий.

На предметном или дисциплинарном уровне (уровень восприятия, воспроизведения) формирования математических компетенций выполнялись репродуктивные самостоятельные работы (по образцу, реконструктивно-вариативные). По возможности наполняя данные задания экономическим содержанием, мы стремились создать условия для устойчивой мотивации студентов. На этой стадии поощрялось применение студентами компьютерных программ для построения графиков функций, вычисления значений функции, работы с матрицами и т.д. В отдельных случаях имели место и поисково-эвристические самостоятельные работы, когда студенты, успешно справившиеся со своими заданиями, получали дополнительные индивидуальные задания повышенной сложности.

На междисциплинарном уровне (уровень применения) выполнялись поисково-эвристические и творческо-исследовательские самостоятельные работы. При выполнении работ этого типа требуется интеграция знаний из различных областей, когда надо уметь самостоятельно определять цель, разрабатывать план решения учебных задач с экономическим содержанием, а также проводить математическое исследование учебно-прикладных задач с применением компьютерных технологий.

На общепрофессиональном уровне (в период производственной практики, при участии в исследовательских проектах, в процессе выполнения магистерской диссертации) выполнялись творческо-исследовательские работы, где особое внимание уделяется развитию метакогнитивных умений студентов (планирование, выбор стратегий деятельности, мониторинг и оценка ее эффективности и т.д.), на основе которых формируются общекультурные и профессиональные компетенции.

Все вышеуказанные типы и виды самостоятельных работ не могут быть успешно реализованы без использования специальных средств обучения: во-первых, материально-технической базы, предполагающей наличие аудиторного фонда, оснащенного мультимедийным оборудованием; во-вторых, учебно-методического и информационного обеспечения, предполагающего наличие достаточного количества учебной,

учебно-методической литературы, а также электронных образовательных ресурсов – интерактивных учебных средств с собственной системой навигации, возможностью выбора режима использования.

### Заключение

Сформированность профессиональных компетенций характеризуется способностью личности самостоятельно добывать необходимую информацию, ориентироваться в нестандартных ситуациях, использовать математический аппарат и экономико-математические модели в границах своей предметной области. Только те знания, которые будущий экономист получит самостоятельно, через собственный опыт и деятельность станут критерием качества профессионального обучения, залогом успешной трудовой деятельности и личностной реализации.

Таким образом, необходимо отметить то, что в современном вузе самостоятельная работа, являющаяся основой образовательного процесса, весомым фактором в формировании профессионально значимых компетенций, в большей степени будет способствовать профессиональному становлению и творческому саморазвитию личности будущих экономистов.

### Список литературы

1. Мунапысова Г.Т., Салиева Г.А. Проблемы математической подготовки будущих экономистов // Проблемы современной науки и образования. 2018. № 11(131). С. 65–70.
2. Картежников Д.А. Визуальная учебная среда как условие развития математической компетентности студентов экономических специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Омск, 2007. 23 с.
3. Серая Г.В. Формирование профессионально-математической компетентности будущих экономистов в процессе решения учебных задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Брянск, 2011. 26 с.
4. Бурмистрова Н.А. Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления «экономика» на основе компетентного подхода: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Красноярск, 2011. 42 с.
5. Байгушева И.А. Методическая система математической подготовки экономистов в вузе на основе формирования обобщенных методов решения типовых профессиональных задач: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Волгоград, 2015. 46 с.
6. Байгушева И.А. Формирование математической подготовки экономистов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=5543> (дата обращения: 20.03.2021).
7. Храмова Е.А. Организация самостоятельной работы будущих экономистов в процессе математической подготовки на основе компетентного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2018. 174 с.
8. Георге И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы. Тюмень: ТИУ, 2016. 143 с.
9. Якушкина Л.П. Самостоятельная работа как фактор становления самообразовательной культуры будущего педагога // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 3 (76). С. 365–369.

УДК 378.1

**ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ****<sup>1</sup>Татьяненко А.А., <sup>2</sup>Татьяненко С.А.***<sup>1</sup>Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, Москва, e-mail: mm.merris@yandex.ru;**<sup>2</sup>Тюменский индустриальный университет, Тобольский индустриальный институт (филиал), Тобольск, e-mail: tatjanenkosa@tyuiu.ru*

В условиях угрозы распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19 большинство вузов нашей страны по рекомендации Министерства науки и высшего образования РФ приняли решение о переходе на обучение с использованием электронной информационно-образовательной среды и дистанционных образовательных технологий. Все занятия – лекционные, практические и даже лабораторные при наличии виртуальных лабораторных работ – были перенесены в дистанционный формат. При переходе на дистанционный формат обучения большую часть времени обучающийся стал проводить сидя за компьютером в помещении. Это во многом негативно повлияло на здоровье: психологическое, эмоциональное, физическое. Увеличение психологической и эмоциональной нагрузки обучающихся в период дистанционного обучения требует разработки специальных подходов к здоровьесберегающим образовательным технологиям. Статья посвящена вопросу сохранения здоровья обучающихся во время дистанционного обучения. Рассматриваются последствия обучения в период пандемии: стресс, быстрое утомление, сколиоз, остеохондроз, проблемы со зрением. Приводятся результаты анкетирования обучающихся Московского государственного строительного университета о влиянии дистанционной формы обучения на здоровье. Разработаны конкретные рекомендации для обучающихся по сохранению здоровья во время обучения в формате электронной образовательной среды.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, онлайн-обучение, пандемия, здоровье, стресс, утомление

**HEALTH OF STUDENTS DURING DISTANCE LEARNING****<sup>1</sup>Tatyanenko A.A., <sup>2</sup>Tatyanenko S.A.***<sup>1</sup>National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, e-mail: mm.merris@yandex.ru;**<sup>2</sup>Tyumen Industrial University, Tobolsk Industrial Institute (branch), Tobolsk, e-mail: tatjanenkosa@tyuiu.ru*

In the face of the threat of the spread of the new coronavirus infection COVID-19, most universities in our country, on the recommendation of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, decided to switch to training using an electronic information and educational environment and distance learning technologies. All classes – lecture, practical and even laboratory in the presence of virtual laboratory work, were transferred to a remote format. When switching to a distance learning format, the student began to spend most of his time sitting at a computer indoors. This largely negatively affected health: psychological, emotional, physical. The increase in the psychological and emotional load of students during the period of distance learning requires the development of special approaches to health-preserving educational technologies. The article is devoted to the issue of preserving the health of students during distance learning. The consequences of training during a pandemic are considered: stress, rapid fatigue, scoliosis, osteochondrosis, vision problems. The results of a survey of students of the Moscow State University of Civil Engineering on the impact of distance learning on health are presented. Specific recommendations for students on maintaining health during training in the format of an electronic educational environment have been developed.

**Keywords:** distance learning, online learning, pandemic, health, stress, fatigue

Во время сложной эпидемиологической обстановки в стране, многие вузы с марта 2020 г. по рекомендации Министерства науки и высшего образования РФ перешли на формат так называемого дистанционного обучения – обучения с применением электронной информационно-образовательной среды. С такой ситуацией система высшего образования еще не сталкивалась. Однако необходимо подчеркнуть, что в условиях распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19 дистанционный формат обучения стал единственно возможным и безопасным для сохранения здоровья обучающихся. Дистанционное образование,

активно обсуждаемое в России в течение последних 15–20 лет, стало реальностью с марта 2020 г.

Сегодняшнее поколение студентов можно смело называть «цифровым поколением», они выросли в интернете, свободно владеют компьютерными технологиями, в отличие от многих преподавателей вузов. Первоначально большая часть обучающихся были рады переходу на дистанционный формат обучения – безусловно, в этом есть свои плюсы. Например, экономия времени, которое тратится на поездку до университета и т.д. Но на самом деле всё обстоит не так радужно, как кажется на первый взгляд.

Цель исследования – изучение влияния дистанционного формата обучения на здоровье обучающихся.

Достижение поставленной цели требует решения следующих задач:

1) провести анализ педагогической, специальной литературы по тематике исследования;

2) определить основные признаки дистанционного обучения;

3) выявить факторы, негативно влияющие на здоровье обучающихся в период дистанционного обучения;

4) разработать рекомендации студентам по организации рабочего пространства и сохранения здоровья во время обучения в формате электронной образовательной среды.

Анализ учебной и научно-методической литературы показал, что проблема сохранения здоровья, профилактики заболеваний обучающихся в период дистанционного обучения является одной из актуальных задач высшего образования. В настоящее время обсуждают самые разные вопросы, касающиеся эффективности дистанционных форм обучения и качества дистанционного образования в целом – это исследования ряда социологических фирм, общественных фондов, отдельных вузов, а также отдельных ученых. Много исследователей описывают основные достоинства цифрового образования [1–3]: доступность и гибкость, охват образовательными услугами тех, кто по различным причинам не может физически присутствовать в аудитории, повышение интерактивности обучения и др. Разработаны дидактические концепции цифрового образования [4]. В работах [5–7] рассмотрены проблемы и риски, которые возникают в процессе цифрового обучения. Небольшая часть работ посвящена исследованию негативных последствий влияния цифровых технологий на здоровье обучающихся [8–10].

Дистанционное обучение – эта особая форма обучения, предполагающая, что процесс приобретения компетенций происходит без непосредственного контакта с педагогами. Между обучающимся и преподавателем существует «дистанция».

Онлайн-обучение (или электронное обучение) предполагает получение знаний и навыков при помощи интернет-соединения на различных образовательных платформах. Это онлайн-коммуникация между студентами, между студентом и преподавателем.

Дистанционное обучение – понятие более широкое, чем онлайн-обучение, для которого можно использовать различные технологии, в том числе и онлайн-обучение.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано «Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования, по согласованию с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования» [11].

При удаленном обучении изучение дисциплины базируется на электронных курсах – учебных комплексах, содержащих информацию по дисциплине в разных формах (видеолекции, онлайн-лекции, вебинары, электронные учебники, мультимедийные презентации, виртуальные лабораторные работы и т.д.).

При переходе на дистанционный формат обучения большую часть времени обучающийся стал проводить сидя за компьютером в помещении. Отсутствие «живого» общения с педагогом увеличивает количество затраченного времени на поиск информации в интернете – увеличился объем самостоятельной работы обучающегося. Еще одним негативным признаком пандемии оказался стресс, который стал принимать хронический характер. Стресс возник не только от ситуации с коронавирусом в целом, но и от самого формата дистанционного обучения. Зачастую «слабый» интернет также является источником дополнительного стресса, когда студент по объективным причинам пропускает занятие или часть занятия. У обучающихся возникают симптомы хронического эмоционального стресса, который может формировать у них предпатологическое состояние. При продолжительной и напряженной работе за компьютером быстро приходит утомление, при котором деятельность внешних органов чувств или неестественно возрастает, или ослабляется; уменьшается сила памяти, вследствие чего возникает быстрое пропадание из памяти того, что незадолго было изучено.

Посещая занятия в университете, студент смотрит на преподавателя, в тетрадь, на доску, то есть переключает свое зрение на разные объекты и тем самым снижает напряжение с глаз. Сейчас же обучающиеся по 5–6 ч сидят перед экранами мониторов

и телефонов. Нагрузка на зрение колоссальная как у обучающихся, так и у педагогов.

Значительно снизилась и двигательная активность студента. Постоянное нахождение дома ограничивает движение и проявляется в отсутствии любой активности, кроме умственной. «Сидячий» образ жизни оказывает негативное влияние и на осанку – как следствие развиваются сколиоз, остеохондроз и другие заболевания.

Исследуя тему, авторы провели опрос обучающихся НИУ МГСУ о том, как пандемия сказалась на их здоровье. В опросе приняли участие 152 чел., анкеты распространялись в социальных сетях. Результаты опроса (рис. 1) показали, что 55% обучающихся отмечают нарушения сна; ощущение стресса и беспокойства стали испытывать 69%; снижение физической активности отметили 79,8% респондентов, возникли проблемы со зрением у 34% и появились боли в области запястья у 7,8% студентов, 98% студентов не хватает «живого» общения с педагогами и одноклассниками, что негативно сказывается на психологическом и эмоциональном здоровье. Более четверти опрошиваемых жаловались на головные боли.

Исходя из вышесказанного проблема сохранения здоровья, профилактика заболеваний и формирование здорового образа жизни обучающихся в период дистанционного обучения является одной из наиболее актуальных проблем образования. Увеличение психологической и эмоциональной нагрузки обучающихся в период дистанционного обучения требует разработки специальных подходов к здоровьесберегающим образовательным технологиям. Необходимо отметить, что в вузах обучаются студенты и с ослабленным здоровьем, с ограниченными возможностями, а также инвалиды. Это

требует индивидуальных подходов к образовательному процессу, организованному в информационной электронной среде, разработке индивидуальных образовательных траекторий и поддержки здоровья.

При соблюдении технологии здоровьесберегающего обучения можно сохранить психологическое и физическое состояние обучающегося. Под здоровьесберегающими образовательными технологиями понимают систему, создающую условия для сохранения и укрепления физического, психического, интеллектуального здоровья обучающихся, а также физкультурно-оздоровительные, образовательные, психологические, педагогические, медико-гигиенические и другие мероприятия, направленные на эти цели [12, 13].

Исследователи классифицируют здоровьесберегающие технологии по различным критериям. В российских вузах применяется классификация, разработанная Н.К. Смирновым [14] (рис. 2).

Признаками высокой организации здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении являются:

- 1) эффективная диагностика психического и физического здоровья обучающихся и преподавателей;
- 2) сформированность потребности здорового образа жизни у обучающихся и преподавателей;
- 3) оптимальное сохранение здоровья обучающихся и преподавателей;
- 4) высокая организация контроля над выполнением санитарно-гигиенических нормативов в учебном заведении;
- 5) выполнение требований к здоровьесберегающему занятию:

– гигиенические требования: проветриваемость помещений, их освещенность, внешний вид обучающихся и т.д.;

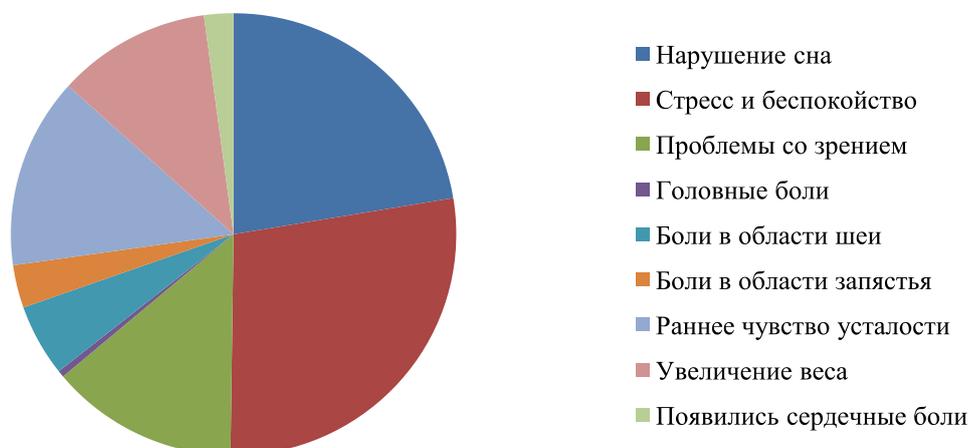


Рис. 1. Результаты опроса обучающихся о влиянии дистанционного формата обучения на здоровье



Рис. 2. Классификация здоровьесберегающих технологий (Н.К. Смирнов)

– психогигиенические требования: эмоциональный настрой обучающихся и преподавателей, создание комфортных психологических условий;

– требования к структуре занятия: смена деятельности; использование здоровьесберегающих форм деятельности на занятии; динамические паузы и др.;

б) разработка содержания оздоровительных программ, оздоровительных мероприятий на основе медицинского и валеологического подходов.

В период пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19 Союз охраны психического здоровья на основе рекомендаций Всемирной организации здравоохранения разработал специальные рекомендации для подростков и родителей о том, как организовать процесс обучения в удаленном формате. Рекомендации предназначены для специалистов психологической службы в системе образования и активно использовались в школах.

Ниже приводим рекомендации для обучающихся по сохранению здоровья во время обучения в формате электронной образовательной среды.

1. Режим сна и бодрствования. Сон очень важен для перевода информации из оперативной памяти в долговременную, кроме

того, снимает усталость. В связи с чем полноценный сон ночью и кратковременный дневной сон (1 час) позволит обучающимся эффективно усваивать учебный материал.

2. Чередование нагрузки. При долгой сидячей умственной работе прекращается лимфообращение. Поэтому оптимальной формой распределения нагрузки считается та, при которой на каждой перемене (через 1,5 ч дистанционного занятия) организм получает физическую нагрузку – простые физические упражнения (йога, пилатес, танцы и т.д.). Согласно «Гимнастике для ума» Пола Деннисона, для максимальной концентрации внимания, памяти, мышления и других познавательных процессов в организме молодого человека достаточно выполнять три простых упражнения:

1) перекрестные шаги; позиция – стоя, поочередно прикасаться левым локтем к правой коленке, правым локтем – к левой коленке;

2) кнопки мозга; левая рука кладется на пупок, а другая в это время стимулирует точки подключичных зон; для каждой стороны длительность упражнения составляет 20–30 с; перед выполнением рекомендуется выпить воды;

3) колпак; позволяет преодолевать стресс; указательным и большим пальцем нужно

массировать ушную раковину сверху до мочек; голова в прямом положении, выполняется три раза.

3. Свежий воздух. Прогулки на свежем воздухе необходимы в течение дня для насыщения организма кислородом.

4. Правильная организация рабочего места. Установите настольную лампу – свет должен падать слева. Монитор компьютера должен стоять прямо перед глазами на расстоянии 60–70 см.

5. Цветотерапия и ароматерапия. В современной психологии много внимания уделяется влиянию цвета на организм человека. Во время интенсивной умственной нагрузки в процессе обучения психологи рекомендуют отдавать предпочтение желтому и фиолетовому цветам. Считается, что они способствуют запоминанию и стимулируют интеллектуальные способности. Для нормализации психического состояния, снятия стресса и нервного напряжения рекомендуются эфирные масла лаванды, можжевельника, тимьяна.

6. Организация питания. Питаться нужно 4–5 раз в день небольшими порциями. При перенасыщении желудка нарушается кровоснабжение мозга, и это негативно сказывается на мозговой активности. Возникает вялость и сонливость. Рацион должен состоять из достаточного количества белков, витаминов и растительных жиров.

### Заключение

В результате исследования выявлено, что дистанционный формат обучения недостаточно безопасен для обучающихся. Однако у любой формы обучения есть свои преимущества и недостатки, но с помощью небольших усилий и желания возможно минимизировать урон. Анализ последствий дистанционного обучения в разрезе влияния на здоровье обучающихся требует дальнейшей глубокой проработки. Необходимы дальнейшие исследования влияния дистанционной формы обучения на здоровье студентов и доказательная педагогическая экспертиза условия использования цифровых технологий.

### Список литературы

1. Климов А.А., Заречкин Е.Ю., Куприяновский В.П. Влияние цифровизации на систему профессионального образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2019. Т. 15. № 2. С. 468–476.
2. Круглова Н.Р., Сартаков И.В. Некоторые аспекты анализа опыта цифровизации высшего образования // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 1. С. 3499–3507.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36.
4. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. М., 2020. 98 с.
5. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2019. № 1 (6). [Электронный ресурс]. URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019) (дата обращения: 28.10.2020).
6. Ильюшенко Н.С. Digital learning: Перспективы и риски цифрового поворота в образовании // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 2-й Международной конференции (7–8 февраля 2019 г., Москва). М.: ИПМ им. М.В. Келдыша, 2019. С. 215–225.
7. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, филология, педагогика. 2019. Т. 25. № 2. С. 84–88.
8. Заир-Бек С.И., Мерцалова Т.А., Анчиков К.М. Готовность российских школ и семей к обучению в условиях карантина: оценка базовых показателей. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 32 с.
9. Милько М.М., Гуремина Н.В. Исследование физической активности студентов в условиях дистанционного обучения и самоизоляции // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 5. С. 195–200.
10. Соколов Г.А. Особенности психоэмоциональных состояний студента при дистанционной форме обучения // Современное образование. 2014. № 1. С. 1–13. [Электронный ресурс]. URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=10921](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=10921) (дата обращения: 11.03.2021).
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция).
12. Мартянов Е.Ю. Здоровьесберегающий аспект применения информационных средств обучения и технологий в дистанционном обучении периода пандемии коронавируса // Образование и воспитание. 2020. № 4 (30). С. 1–3. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/176/5472/> (дата обращения: 26.03.2021).
13. Городецкая Н.И. Дистанционное обучение: здоровьесберегающий аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. № 14. С. 134–138.
14. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие технологии и психологическое здоровье: Методическое пособие. М.: Аркти, 2006. 121 с.

УДК 378.147

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИМУЛЯЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК НЕОБХОДИМЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ МЕДИЦИНЫ

Тусупбекова К.Т., Ларюшина Е.М., Кемелова Г.С., Бадина Л.К.,  
Васильева Н.В., Оспанова Г.Г.

*НАО «Медицинский университет Караганды», Караганда, e-mail: K.Tusupbekova@qmu.kz*

Проведение практических занятий с использованием симуляционных образовательных технологий, сохраняя общепринятые традиции и преемственность терапевтической школы, оказывает значительную помощь в освоении студентами практических навыков и теоретических знаний на доклиническом этапе, позволяет им совершенствовать профессиональное мастерство, способствует развитию клинического мышления и логической памяти. В последние годы пациенты неохотно соглашаются на общение со студентами. Безусловно, использование больного, ожидающего медицинской помощи, как «объекта» для обучения студентов является неэтичным. Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 привела к реорганизации образовательного процесса. Так, наиболее востребованными в дистанционном, затем смешанном обучении оказались виртуальные пациенты, манекены, тренажеры. Использование стандартизированного пациента в учебном процессе обеспечивает подготовку различных клинических сценариев, совершенствование навыков расспроса и физикального обследования. Выбор необходимого клинического случая по теме занятия, проведение расспроса и клинического обследования виртуального пациента с одновременным получением обратной связи через текстовый чат, демонстрация записи в электронной медицинской карте, поиск заболеваний для проведения дифференциального диагноза, построение диагностической концепции, назначение лечебных мероприятий, а также проверка теоретических знаний позволили реализовать задачи образовательной программы модуля «Здоровье взрослых» бакалавриата. Суммативная оценка, выставленная обучающемуся программным экспертом, по завершению задания с демонстрацией ошибок, пропущенных действий и правильных ответов, стимулирует его к дальнейшему самообучению, самообразованию, самосовершенствованию.

**Ключевые слова:** бакалавр, центр симуляционных и образовательных технологий, стандартизированный пациент, виртуальный пациент, дифференциальный диагноз, обследование, лечение

## THE USE OF SIMULATION EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A NECESSARY WAY TO INCREASE THE COMPETENCE OF BACHELORS OF MEDICINE

Tusupbekova K.T., Laryushina E.M., Kemelova G.S., Badina L.K.,  
Vasileva N.V., Ospanova G.G.

*Non-commercial joint-stock company «Karaganda Medical University», Karaganda,  
e-mail: K.Tusupbekova@qmu.kz*

Conducting practical classes using simulation educational technologies, maintaining the generally accepted traditions and continuity of the therapeutic school provides significant assistance in the development of practical skills and theoretical knowledge of students at the preclinical stage. Simulation technologies allow students to improve their professional skills and contribute to the development of clinical thinking and logical memory. In recent years, patients have been reluctant to agree to communicate with students. Undoubtedly, it is unethical to use a patient awaiting medical care as an «object» for teaching students. The COVID-19 coronavirus pandemic has led to a reorganization of the educational process. The most popular type of distance and mixed learning were virtual patients, mannequins, and simulators. The use of a standardized patient in the educational process ensures the preparation of various clinical scenarios, improving the skills of questioning and physical examination. Selection of the necessary clinical case on the topic of the lesson, questioning and clinical examination of a virtual patient with simultaneous receipt of feedback via text chat, demonstration of an entry in an electronic medical record, search for diseases for a differential diagnosis, building a diagnostic concept, prescribing treatment measures, as well as checking theoretical knowledge allowed to implement the objectives of the educational program of the module «Adult Health» undergraduate. The summative assessment is given to the student by the program expert upon completion of the task with the demonstration of erroneous missed, and correct answers stimulate him to further self-study, self-education, and self-improvement.

**Keywords:** bachelor, center for simulation and educational technologies, standardized patient, virtual patient, differential diagnosis, examination, treatment

Повышение качества образования – основная задача, которая стоит перед высшими учебными заведениями и сводится к постоянному совершенствованию учебного процесса путем разработки и внедрения инновационных форм и методов обучения, укреплению материально-технической

и информационной базы, обеспечению эффективной интеграции процесса образования и практического здравоохранения. Врач-специалист должен быть подготовлен к самостоятельной профессиональной деятельности, должен сочетать глубокую теоретическую подготовку с практически-

ми умениями, руководствуясь принципами гуманизма и милосердия, ответственно относиться к порученному делу, быть требовательным к себе и подчиненным, владеть хорошими коммуникативными навыками, постоянно повышать свою профессиональную компетентность и уровень общей культуры, занимаясь непрерывным самообразованием [1]. Это возможно при успешной интеграции полученных теоретических знаний на фундаментальных и клинических дисциплинах с многократной отработкой практических навыков и медицинских манипуляций, до безошибочного их выполнения, при применении симуляционных инновационных технологий.

Целью статьи является повышение результативности образовательного процесса в бакалавриате по дисциплинам внутренних болезней путем использования современных симуляционных технологий.

#### **Материалы и методы исследования**

Методами исследования являлись теоретические методы; педагогический эксперимент; симуляционные образовательные технологии; наблюдение; метод научного анализа.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

«Введение в клиническую медицину» представляет собой первую клиническую дисциплину, с которой студенты начинают познавать внутренние болезни и продолжают этот процесс до окончания медицинского вуза [2]. Название дисциплины отражает ее содержание, основной ее задачей на втором курсе является формирование коммуникативных и практических навыков проведения расспроса и клинического обследования пациента. Для успешной профессиональной врачебной деятельности требуется освоение структуры проведения медицинского интервью, рационального использования вербальных и невербальных элементов, технологии общения, применения эмпатии, правильного и последовательного выполнения физикальных методов обследования [3]. Умение общаться, или коммуникативная компетентность, обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях с пациентом, эффективность в решении поставленных задач [4]. Актуальным, несмотря на прошедшие столетия, остается высказывание Гиппократова: «Лечение болезни требует не только искусства врача и лекарства, но также много забот и ласки по отношению к больному».

Важным условием формирования профессиональной подготовки студентов ме-

дицинского вуза является не только производственная практика, но и обучение в учебных комнатах, оснащенных современным симулированным оборудованием. Так, на третьем курсе практические занятия проводятся в Центре симуляционных и образовательных технологий (ЦСОТ), с использованием манекенов, тренажеров, автоматизированных виртуальных моделей, а также с привлечением стандартизированных пациентов. Студентам предоставлена возможность осваивать навыки комплексного клинического обследования на Harvey mannequin, тренажере LM-084 KOKEN, манекене Sim Man, совершенствовать технику проведения аускультации легких и сердца, распознавания патологических тонов и шумов сердца и легких на тренажере K+, регистрации ЭКГ, измерения артериального давления и др. Обучение на роботах-симуляторах с высоким уровнем реалистичности обучения позволяет сформировать не только практические навыки, но и клиническое мышление специалистов, что ведет к совершенствованию профессиональной подготовки медицинских работников и уменьшает число врачебных ошибок [5].

На клинических базах, в палатах профильного отделения в присутствии преподавателя, обучающиеся демонстрируют приобретенные навыки сбора жалоб и анамнеза, клинического обследования с использованием пациент-центрированного подхода. В учебной комнате проводится дальнейший разбор пациента, который включает выявление признаков заболевания (симптомов), построение синдромного диагноза, выбор ведущего (основного) синдрома, выяснение причины и обстоятельств его возникновения, характера развития патологического процесса. Проведенный расспрос и физикальное обследование пациента позволяли студенту формулировать предварительную диагностическую гипотезу.

Обучающийся проводил сравнительный анализ клинической симптоматики пациента с классической картиной заболевания, изложенной в учебных пособиях [2]. Если несколько лет назад проблемы показать больного студентам практически не существовало, то теперь стоит больших усилий уговорить пациента на контакт со студентами, и далеко не всегда уговоры могут увенчаться успехом [6]. В условиях, когда большие ожидания медицинской помощи от врачей, использование их для обучения студентов является неэтичным. Традиционная модель практической подготовки врача «обучение у постели больного» не всегда гарантирует соблюдение прав пациента, а в случае с отработкой инвазивного навыка

может быть по меньшей мере негуманной. Таким образом, она имеет не только моральные, но и юридические ограничения [7]. Во время пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 отсутствие реальной клинической среды обучения являлось существенным недостатком дистанционного обучения в медицинском образовании [8]. В этой связи необходимость использования стандартизированных и виртуальных пациентов в образовательном процессе становится приоритетной. В качестве стандартизированных пациентов выступали актеры, сотрудники ЦСОТ, волонтеры из числа врачей-интернов, предварительно прошедших подготовку согласно сценарию клинического случая. Осваивая реалистичные сценарии с участием стандартизированных пациентов, студенты накапливают опыт, а преподаватели получают возможность оценить, как применяются новые навыки на практике [9]. Анализ литературы по медицинскому образованию, руководств Ассоциации медицинского образования в Европе (АМЕЕ) и других источников показал, что широкое использование стандартизированного пациента в клиническом обучении повышает качество подготовки будущих специалистов системы здравоохранения [10, 11]. Ролевая игра «пациент – студент» проводится в обстановке, приближенной к реальной палате или кабинету врача общей практики, без присутствия посторонних лиц, но оснащенной видео-, аудиозаписывающей аппаратурой. Это обеспечивает анализ на расстоянии интервью обучающегося со стандартизированным пациентом. Преподавателем оценивается пошаговое выполнение практических заданий студентом с заполнением оценочного листа. Студент имеет возможность неоднократно отработать практические навыки, а в случае ошибок исправить имеющиеся недостатки. Симуляция стандартизированного пациента не только определенного симптомокомплекса заболевания, но и демонстрация различных черт характера больного человека учат студента элементам психологии. Если к этому добавить последующий тщательный разбор с указанием конкретных ошибок студента-куратора, то это делает методику «Стандартизированный пациент» уникальной [12].

Промежуточная аттестация обучающихся проводилась в ЦСОТ с использованием объективного структурированного клинического экзамена (ОСКЭ) и включала 8 дисциплин, освоенных студентами в V и VI семестрах. Для оценки знаний студентов ответственными за раздел «Введение в клиническую медицину – 2» кафедры вну-

тренних болезней по каждой из дисциплин были подготовлены 10 ситуационных задач с включением заданий смежных разделов. По дисциплине «Пищеварительная система» анализировалось умение студентов проводить сбор жалоб и анамнестических сведений у стандартизированного пациента, синдромную диагностику, обоснование ведущего клинического синдрома и предварительного диагноза. Для уточнения временных интервалов выполнения практических навыков и апробации клинической задачи каждой из представленных дисциплин перед экзаменационной сессией проводилось пилотирование ОСКЭ с участием 30 студентов с казахским, русским и английским языками обучения. Объективность ОСКЭ обеспечивается тем, что экзаменаторами являются независимые лица («учат одни – оценивают другие»), экзаменатор и экзаменуемый не вступают в словесный контакт, экзаменатор оценивает умения студента строго по эталону. Основным принципом ОСКЭ является оценка специальных клинических навыков при выполнении клинических заданий с привлечением реальных и стандартизированных пациентов. ОСКЭ строго структурировано, так как задание для студента на экзамене расчленяется на «шаги», в соответствии с чем студент выполняет задание «шаг за шагом», правилу «пошаговости» строго следуют и студент, и экзаменатор [13]. В условиях пандемии коронавируса изменился подход и в организации итогового контроля, который в дистанционном режиме проводился в форме письменного экзамена по четырем дисциплинам «Пищеварительная система», «Опорно-двигательная система», «Сердечно-сосудистая система» и «Мочеполовая система» с соблюдением интегрированного подхода, т.е. задания экзамена включали вопросы смежных блоков [8]. Процесс пилотирования, используемый перед проведением ОСКЭ, был заменен размещением на студенческом портале примерного варианта решения ситуационной задачи по дисциплине с вопросами смежных разделов.

На старших курсах бакалавриата студент должен овладеть навыками дифференциальной диагностики, уметь правильно сформулировать и обосновать клинический диагноз, назначить обследование и лечение пациенту. В этой связи использование в учебном процессе экранного виртуального пациента Академикс 3D (AcademiX3D) с набором клинических задач в режиме «Практика» по разделам внутренних болезней с использованием игрового подхода в их решении и получением постоянной обратной связи имеет важное преимущество при обу-

чении в онлайн-режиме и ЦСОТ [14]. Актуальность данной технологии обучения определяется тем, что метод с использованием виртуального пациента (V-пациента), предполагает принятие обучающимся конкретных профессиональных решений. С помощью установленной интерфейс-программы с кейсами клинических задач по заболеваниям внутренних органов, преподаватель и/или студент имеет возможность установить одну из них по теме практического занятия любой сложности. В виртуальном кабинете врач, т.е. студент, ведет диалог с V-пациентом, проводит сбор жалоб, анамнестических сведений, выбирая необходимый вопрос из предложенных программой. Ответ пациента представлен в виде текстового документа, который одновременно заносится в электронную историю болезни, представленную на левой стороне экрана. Закончив расспрос пациента, будущий врач приступает к проведению обследования с использованием соответствующих физикальных методов и общепринятого алгоритма. Аускультация сердца и легких сопровождается аудиозаписью для каждой выбранной точки.

Следующим шагом является этап семиологической дифференциальной диагностики, в частности студент выбирает три заболевания из предложенных программой. Большую помощь в проведении дифференциальной диагностики оказывает самостоятельное построение студентом на листе бумаги граф-логической структуры течения заболевания, т.е. графического клинического алгоритма пациента, который включает группировку симптомов в клинические патогномичные синдромы и графическое изображение их динамики согласно представленному анамнезу заболевания. Выделение и обоснование основного (ведущего) синдрома среди выявленных клинических синдромов у V-пациента, так же как и в реальной клинической обстановке, является ключевым моментом, поскольку обеспечивает выбор заболеваний для дифференциального диагноза. Нозологическая дифференциальная диагностика заключается в сравнении комплекса выявленных у больного симптомов с симптомами предполагаемого заболевания (нозологической формы). План диагностических мероприятий, необходимых для постановки диагноза пациенту, реализуется путем выбора предложенных программой лабораторных и инструментальных методов исследования. Обучающийся, владея клиническими протоколами, стандартами диагностики и лечения соответствующего заболевания, имеет возможность назначить необходимые

методы обследования с интерпретацией результатов запрашиваемых исследований, при необходимости назначить консультации специалистов.

Дифференциальный диагноз проводится согласно следующим общепринятым правилам:

а) стартуют с менее вероятных заболеваний;

б) приступают в следующей последовательности: вначале по ведущему клиническому синдрому, затем по остальным синдромам, результатам лабораторно-инструментальных методов исследования;

в) представляют сравнительный анализ клинического случая с каждым из выбранных заболеваний, демонстрируя их различия.

Исключение синдромосходного заболевания проводится на основании одного из общепринятых четырех принципов дифференциальной диагностики и использования особенностей клинического случая:

1) установление существенного различия в связи с отсутствием у нашего больного симптомов, характерных для сравниваемого заболевания;

2) выделение существенного различия в связи с наличием у нашего больного симптомов, которых нет при сравниваемом заболевании;

3) использование принципа исключения через противоположность;

4) реализация принципа исключения через несовпадение симптомов.

Обучающийся в конце каждого выбранного для дифференциального диагноза заболевания обязан сделать заключение о подтверждении или исключении выбранной нозологии. Заключительным этапом проведения дифференциального диагноза является определение сходства клинической картины заболевания с диагностическими критериями одной из выбранных нозологических форм, т.е. установление единственного вероятного заболевания. При проведении дифференциального диагноза бакалавр вынужден совершать ряд мыслительно-логических суждений, прийти к единому умозаключению – клиническому диагнозу. Весь этот последовательный процесс «от симптома – к синдрому и от него к диагнозу» принято именовать «клиническим / врачебным мышлением». Формулирование клинического диагноза включает основное заболевание и его осложнения, сопутствующие заболевания согласно классификации, представленной в стандартах диагностики и лечения заболеваний внутренних органов.

Кульминацией выполнения задания является назначение консервативной тера-

пии и/или хирургического вмешательства. При назначении медикаментозной терапии студент должен указать дозу, кратность, способ введения и продолжительность приема выбранных лекарственных препаратов. В разделе «Рекомендации» нужно добавить назначения, обоснованные V-пациенту в выбранном клиническом случае. Важным моментом является объективная суммативная оценка, выставленная студенту не преподавателем, а программным экспертом. По завершению задания обучающемуся предоставляется информация о допущенных ошибках, невыполненных и правильных действиях при решении клинического случая. Анализ выполненной работы дает возможность студенту компенсировать недостаток знаний и навыков, уберечь от совершения ошибочных решений в реальной практической деятельности и достичь определенного уровня компетентности в изучаемой области.

В AcademiX3D режим «Теория» позволяет обучающимся проверить уровень теоретической подготовки по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям, диагностике и лечению выбранного заболевания. Положительные отзывы и предложения, полученные при проведении анкетирования обучающихся, подтверждают эффективность применения данной виртуальной программы для самооценки и совершенствования теоретических знаний, практических навыков, повышения профессиональной компетенции. Применение симуляционных технологий позволяет повысить безопасность учебного процесса для пациентов и обучаемых, совершенствовать уровень профессионального мастерства и практических навыков молодых специалистов на учебном этапе, обеспечивая им более эффективный, плавный и безопасный переход к медицинской деятельности [15].

Таким образом, использование симуляционных технологий, виртуальных и стандартизированных пациентов с геймификацией и обратной связью в образовательном процессе и промежуточной аттестации бакалавров медицины обеспечивает повышение мотивации студентов к обучению, совершенствование практических навыков и теоретических знаний в век научно-технических достижений мировой и национальной медицины, здравоохранения.

### Список литературы

1. Сферы компетентности выпускника Карагандинского государственного медицинского университета специальности «Общая медицина». 2018. [Электронный

ресурс]. URL: <https://reftop.ru/ministerstvo-zdravoohraneniya-respubliki-kazahstan-v2.html> (дата обращения: 21.03.2021).

2. Тусупбекова К.Т., Бакирова Р.Е., Нурсултанова С.Д. Инновационные образовательные технологии в преподавании пропедевтики внутренних болезней // *Georgian Medical News*. 2015. № 3. С. 94–98.

3. Дж. Сильверман, С. Кёрц, Дж. Дрейпер. Навыки общения с пациентами. М.: Изд-во Гранат, 2018. 304 с.

4. Мадалиева С.Х., Асимов М.А., Ерназарова С.Т. Формирование и развитие коммуникативной компетентности врача // *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2016. № 2. С. 66–73.

5. Щастный А.Т., Редненко А.В., Коневалова Н.Ю., Фомин А.В., Поплавец Е.В. Состояние и направление развития симуляционного обучения в Витебском государственном медицинском университете // *Вестник Витебского государственного медицинского университета*. 2015. Т. 14. № 3. С. 107–117. [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.vsmu.by/archive/2015/14-3/2015-3-107-117.html> (дата обращения: 21.03.2021).

6. Никулина С.Ю., Чернова А.А., Верещагина Т.Д., Чернов В.Н. Эффективность использования учебных видео на цикле «Кардиология» // *Вузовская педагогика: материалы конференции «Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании»*. Красноярск: Типография Красноярского государственного медицинского университета, 2015. С. 231–233.

7. Потапов М.П. Роль симуляционных образовательных технологий в обучении врачей // *Высшее образование в России*. 2019. № 8–9. С. 138–148 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vovr.ru/8-9nomer19.html> (дата обращения: 22.03.2021).

8. Тусупбекова К.Т., Ларюшина Е.М., Тургунова Л.Г., Койгельдинова Ш.С., Алина А.Р., Серикбаева А.А. Методологические аспекты преподавания основ клинической медицины при дистанционном обучении // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 4. С. 78–85.

9. Дошанов Д.Х. Использование стандартизированных пациентов в процессе интерактивного обучения студентов-медиков. 2014. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.kaznmu.kz/press/2014/09/25\\_использование-стандартизированных-п/](http://www.kaznmu.kz/press/2014/09/25_использование-стандартизированных-п/) (дата обращения: 21.03.2021).

10. Кемелова Г.С., Риклефс В.П., Камарова А.О., Исатаева Ж.С. Методика подготовки стандартизированного пациента для обучения клиническим навыкам. Мастер-класс // *Свидетельство о регистрации прав на объект авторского права*. 2017. № 2645.

11. Кемелова Г.С., Аимбетова Д.Б., Исатаева Ж.С. Стандартизированный пациент в учебном процессе: учебно-методическое пособие. Караганда, 2018. 47 с.

12. Клиническое обучение с использованием стандартизированных пациентов. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zkgmu.kz/docs/dumr/1.pdf> (дата обращения: 21.03.2021).

13. Аширбекова Б.Д., Турханова Ж.Ж., Умирбаева А.И., Мирзо Е.И., Мамашалиева С.Б., Мадиева Л.С., Бакирова Р.Е., Тусупбекова К.Т. Опыт внедрения объективной оценки знаний студентов по пропедевтике внутренних болезней // *Международный журнал экспериментального образования*. 2016. № 4. С. 21–24.

14. AcademiX3D, виртуальный пациент Академикс3D. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.virtumed.ru/vr-simulatory/academix.html> (дата обращения: 14.03.2021).

15. Богатюк Е.В., Бондаренко Н.А., Мороз О.В. Симуляционные технологии как неотъемлемая часть учебного процесса в системе среднего медицинского профессионального образования // *Международный журнал экспериментального образования*. 2014. № 10. С. 81–83.

УДК 37.011:372.851

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С УЧЕБНИКАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

<sup>1</sup>Ураимхалилова А., <sup>2</sup>Дадажанова Г.А.

<sup>1</sup>Джалал-Абадский государственный университет, Джалал-Абад, e-mail: [aura1956@mail.ru](mailto:aura1956@mail.ru);

<sup>2</sup>Кыргызско-Узбекский университет, Ош, e-mail: [2109dga2015@gmail.com](mailto:2109dga2015@gmail.com)

В данной статье рассматриваются приемы работы с книгой, которые позволяют ответить на вопрос, для чего нужно (работать) читать книгу, на примере предмета математики. Работа с математической и учебной литературой рассматривается как определенная система умений и навыков в чтении тех или иных произведений. Вместе с этим литература фундаментального направления является составной частью культуры чтения. Чтение литературы по математике помогает ученику развивать научную речь, широкий кругозор и мышление, хорошую память и эрудицию. В статье приведены формы и приемы самостоятельной работы ученика с книгой. А также проанализированы методы рационального использования книг учащимися при выполнении лабораторных работ, составлении конспектов, решении задач, выполнении упражнений. Кроме того, при формировании самостоятельной деятельности учеников применены приемы чтения текста вслух, воспроизведение содержания, прочитанного вслух. Для плодотворной работы с книгой применены основные методы работы с книгой, такие как работа с учебником после объяснения нового материала, чтение учебной статьи с выделением им главных мыслей, чтение текста и составление плана прочитанного, ответ учащихся по составленному плану.

**Ключевые слова:** самостоятельная деятельность, прием, чтение книг, понятие множество

## ORGANIZATION OF INDEPENDENT ACTIVITIES OF STUDENTS WITH TEXTBOOKS WHEN LEARNING MATHEMATICS

<sup>1</sup>Uraimkhalilova A., <sup>2</sup>Dadazhanova G.A.

<sup>1</sup>Jalal-Abad State University, Jalal-Abad, Kyrgyzstan, e-mail: [aura1956@mail.ru](mailto:aura1956@mail.ru);

<sup>2</sup>Kyrgyz-Uzbek university, Osh, Kyrgyzstan, e-mail: [2109dga2015@gmail.com](mailto:2109dga2015@gmail.com)

This article discusses techniques for working with a book, which allow you to answer the question of why you need (work) to read a book using the example of the subject of mathematics. Working with mathematical and educational literature is considered as a certain system of skills and abilities in reading certain works. Together with this, the literature of the fundamental direction is an integral part of the reading culture. Reading literature on mathematics helps the student to develop scientific speech, broad outlook and thinking, good memory and erudition. The article describes the forms and methods of independent work of a student with a book. And also analyzed the rational use of books by students when performing laboratory work, drawing up notes, solving a problem, performing exercises. In addition, in the formation of students' independent activity, the techniques of reading a text by ear, reproduction of content read aloud were used. For fruitful work with the book, the basic methods of working with the book were applied, such as working with the textbook after explaining the new material, reading the educational article highlighting the main thoughts, reading the text and drawing up a plan for what was read, the students' answer according to the plan.

**Keywords:** independent activity, reception, reading books, the concept of a set

В современном образовании формирование навыков самостоятельной деятельности учащихся является одной из актуальных задач. Согласно предметному стандарту по математике 5–11 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики от учащегося требуется умение самостоятельно определять цели изучаемого материала, определить и формулировать новые задачи в учебном процессе, умение самостоятельно планировать пути достижения поставленных целей, владеть основами самоконтроля, самооценки, принятия конкретных решений и реализация осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности [1]. Учитывая вышеуказанные задачи, учитель должен учитывать методы организации самостоятельной деятельности обучающихся и при этом в ходе выпол-

нения заданий формировать умение и навыки, их научного творческого мышления, способность к решению задач прикладного характера. Нужно учесть, что навыки самостоятельной деятельности не даны человеку от рождения, а со временем вырабатываются в процессе обучения.

Актуальность данной статьи обусловлена современной парадигмой образования и предусматривает значительное увеличение объема самостоятельности обучающегося как субъекта образовательного процесса, способного самостоятельно реализоваться в современном мире, воплощать идею образования в течение всей жизни. Лишь целенаправленная систематическая самостоятельная работа каждого обучающегося дает возможность глубокого изучения знаний, развития и укрепления умений, превраще-

ния их в необходимые навыки умственного труда. Результаты анализов научных трудов позволили выявить эффективные средства развития самостоятельности и творческую активность учеников, главной частью которой является самостоятельная работа.

Цель исследования – научить учащихся рациональным приемом работы с учебником математики, индивидуальному усвоению знаний по математике, привить интерес к предмету математически с помощью изучения научных книг, обучить написанию доклада на математические темы и выступлению с ним.

Мы излагаем опыт работы с книгой в процессе обучения математике на уроке или на внеклассных занятиях. Развивающий интерес учащихся, качество знаний во основном зависят от мастерства учителя научить обучающихся рациональным методом работы с учебником, книгой, справочной и иной литературой, решение примеров и задач, работой с дидактическими материалами.

Главная цель организации самостоятельной работы – это обучить самостоятельно приобрести знания [2]. Для самостоятельного приобретения знаний применяется работа с учебником. Наиболее распространены являются чтение текста вслух, чтение текста про себя, воспроизведение содержания, прочитанного вслух.

Для определения методологической основы исследования были изучены и проанализированы научно-исследовательские работы; для выявления целевого направления и задач образования изучены государственные документы; для определения специфики; для разработки методики исследования изучены и проанализированы труды по школьной педагогике и психологии, дидактике и психологии; анализ учебных программ по математике и специальных разработок методики преподавания математики и внедрение их в учебный процесс; беседа.

Необходимость самостоятельной работы на уроках математики, по мнению О.А. Костюкова, «непрерывное условие усвоения новых теоретических сведений и овладения новыми приемами решения задач является выполнение учащимися самостоятельных работ, в ходе которых приобретённые знания становятся полным достоянием учеников. При самостоятельной работе у каждого ученика мысль работает наиболее интенсивно. Ученик сам ищет пути решения задания. Перед выполнением самостоятельной работы ученики стараются лучше разобраться в изученном материале» [3].

Основное назначение этих приемов заключается в ориентации учащихся на заполнение материала, развитие устной речи

учащихся, обучение их использованию математической терминологии. Нами был выбран прием обсуждения прочтенного материала. Данный прием является очень важным способом развития самостоятельности обучающихся. Обсуждение прочтенного на первом месте всегда выражается в форме беседы, в ходе которой учитель ставит вопросы перед обучающимся. Такой вид организации работы требует от учителя глубокой подготовки вопросов, умения эффективно применить методы стимулирования учащихся, правильно оценивать ответы и способности школьников [4].

Приведем один из примеров организации самостоятельной работы одиннадцатиклассников при прохождении темы «Конус». Сначала ученикам было предложено прочесть содержание по книге. После чего им были заданы следующие вопросы по усвоению нового материала (рис. 1):

1. Есть ли отличие между двумя образующими конуса?
2. Каким могут быть углы наклона образующих конуса к плоскости основания?
3. Каков угол между осью конуса и основанием. Почему?
4. Каков вид треугольника AOS?
5. Что за фигура образуется вращением прямоугольного треугольника относительно одного их катетов?
6. Какая фигура образуется при вращении относительно гипотенузы?
7. Какой фигурой является осевое сечение конуса?
8. Как можно получить конус?

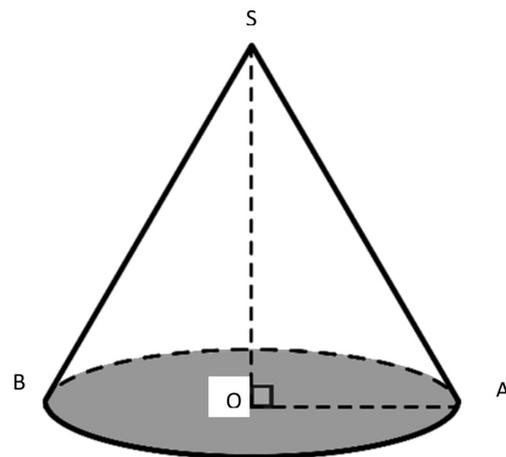


Рис. 1. Рисунок к вопросам при изучении темы «Конус»

Процесс самостоятельной работы обучающихся с литературой или школьным

учебником будет плодотворным, если у учеников уровень навыка чтения сформирован на высоком уровне. При этом основная задача учителя заключается в том, чтобы развивать у учащихся навыки быстрого чтения. На занятиях можно предлагать разнообразные упражнения (задания), различные игры (на математическом материале), развивающие внимание, периферическое зрение, умение расширять поле чтения.

Большое внимание следует уделять воспитанию культуры работы с книгой и умения читать учебник фундаментального содержания, художественную литературу. С этой целью в кабинете математики организовать уголок [5, 6]. Материалы, отраженные на этом уголке, должны быть пропагандирующими. После чего у учеников должно появиться желание читать книги. Например, можно написать разные народные пословицы про чтение книг. Учитывая вышеизложенное, мы составили алгоритм работы с книгой:

- после изложения содержания нового материала организовать работу с книгой;

- при чтении текста выделить главные мысли;

- после прочитанного материала составить план дальнейшего укрепления пройденного материала;

- учитывая составленный план, ответить на вопросы, заданные учителем.

Приведем пример изучения из учебника «Математика 5» (2.1: 2.2: 2.3 – параграфы) [7].

Надо подчеркнуть, что понятие «множество» считается одним из главенствующих понятий в математике. Ввести понятие множество можно с помощью признака, объединяющего все элементы. Далее это понятие объясняется с помощью синонимов. Например, синоним данного слово «группа», «семейство» и т.п. После чего ученик открывает учебник. Учитель начинает читать текст материала вслух, создавая для анализа его и выделения существенных моментов прочитанного материала. После этого на доске записывает дальнейший план действия:

1. Привести примеры для числовых множеств.

2. Обозначить множества.

3. Выделить числа, принадлежащие или не принадлежащие к множеству.

4. Написать элементы множества.

5. Знак «принадлежать» –  $\in$ .

6. Знак «не принадлежать» –  $\notin$ .

На уроках, где проводится мотивация к обучению учащихся работе с книгой, учитель акцентируется на то, что в тексте иногда выделено одно или группа слов с особой отметкой.

Таким образом, мы предлагаем технологию приема работы с книгой, т.е. концепту-

альную таблицу «Знаю, хочу узнать, узнали и дальше хочу узнать». Заполнение таблицы такого содержания позволяет дальше работать с книгой фундаментального характера (табл. 1).

**Таблица 1**

Прием 1 работы с книгой

Знаю	Хочу узнать	Узнали и дальше хочу знать
Заполняется со стороны каждого ученика, исходя из содержания прочитанного материала	Заполняется со стороны ученика, исходя из содержания прочитанного материала	Заполняется со стороны ученика, исходя из содержания прочитанного материала

В методике организации самостоятельной работа с книгой существует множество способов. Среди них самое распространенное – это работа с таблицей. Эти приемы можно рассматривать как стратегию ведения нового урока.

Вводная часть занятия начинается с активизации пройденного материала. После чего объясняется содержание нового материала. По заранее составленной таблице со стороны учителя обучающиеся будут предлагать свои идеи, заполняя колонки вышеуказанной таблицы. В столбце таблицы «хочу узнать» записываются лишь спорные идеи и соответствующие им вопросы, возникающие в процессе после прочтенного темы урока. После чего ученики будут читать новый текст, стараясь найти ответы, на вопросы, которые заданы им заранее. Далее рекомендуется прочитать текст для того, чтобы усвоить то, что написано в столбце «узнал», расположив ответы рядом с заданными вопросами. При этом учащиеся будут сравнивать и обсуждать полученные знания во время учебного процесса.

Кроме того, при работе с книгой используется метод сравнения приобретенных информации по типам. Вместе с тем надо выполнить сравнение нескольких объектов по некоторым типам вопросов. При этом таблица составляется следующим образом: в строках (по горизонтали) располагаются те материалы, относящиеся к сравнению, а в столбцах (по вертикали) располагаются особенности и свойства, происходящие эти сравнении (табл. 2).

**Таблица 2**

Прием 2 работы с книгой

	Типы сравнения	Типы сравнения	Типы сравнения
Факты			
Факты			

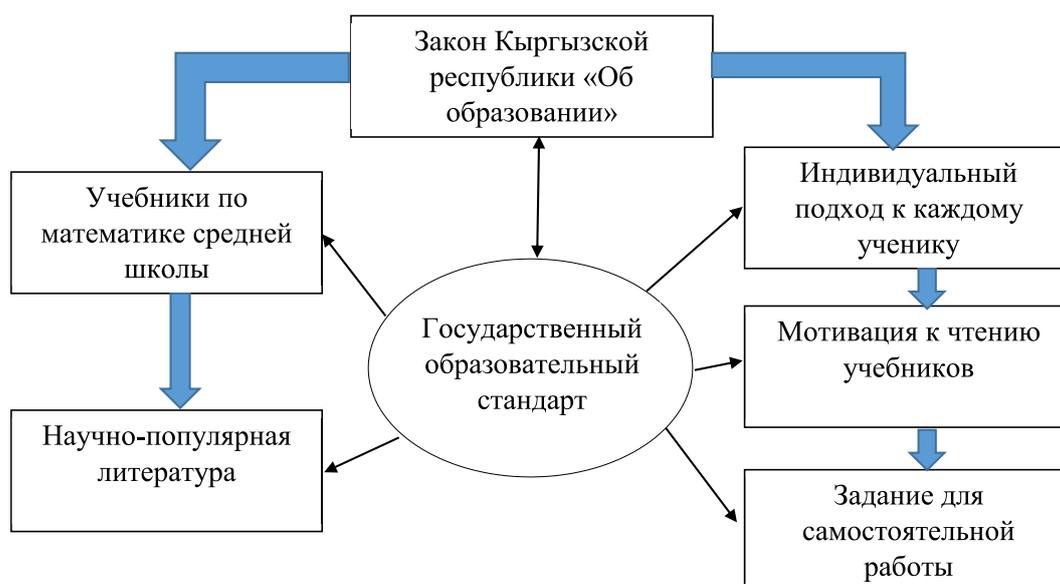


Рис. 2. Основа для чтения учебников и организации самостоятельной работы учеников по математике

В зависимости от цели занятия табл. 2 ученики заполняют в процессе занятия и дома. После чего обсуждается правильность материалов, уточняются, дополняются, исправляются данные, внесенные в табл. 2.

Материалы, занесенные в табл. 2, позволяют ученикам обнаружить особенные черты объектов, быстро и прочно усвоить полученную информацию. Таковую таблицу можно применять и во время стадии вызова, попросив учеников заполнить ее условно карандашом, чтобы в дальнейшем после уточнений изменить и вслед работы с текстом.

Этот метод помогает находить основные ключевые слова в тексте, систематизировать важные учебные материалы, анализировать, синтезировать и объединять полученный учебный материал.

Далее использование приема «Кластер» на начальном этапе занятия, на стадии вызова, позволяет размышлять до изучения темы. Например, в качестве задания можно привести следующее: составить кластер, используя понятие «прямоугольник». После чего ученики будут записывать слова, ассоциирующиеся у них с данным словом. Вначале, основываясь на базовых знаниях, они это задание будут выполнять самостоятельно. После чего должны прочитать тему из школьной программы «Прямоугольник» и предлагать работу по составлению кластера. Такой подход позволяет дополнить кластер и проводить аналогии, установить

связь, что способствует развитию системного мышления.

В итоге при формировании основных понятий по математике, таких как «множество», надо учесть взаимосвязь нормативных образовательных документов, различных видов литературы и этапы этих взаимосвязей, которые формируют умения и навыки чтения книг и самостоятельной работы с литературой (рис. 2).

### Заключение

Работа с книгой является важным методом обучения. Его можно использовать как способ получения новой информации и как способ закрепления знаний и выработки умений и навыков. Это универсальный прием, обеспечивающий обучение, развитие, воспитание, побуждения к учению самосовершенствованию. Мастерство работать с книгой – это умение правильно дать оценку ее содержанию. Систематическая организация самостоятельной работы на занятиях по математике и совмещение ее с разными видами домашних работ позволяет у учащихся вырабатывать постоянные навыки самостоятельной работы. В итоге для выполнения одной и той же работы одинаковой трудности и объема ученики затрачивают меньше времени, чем ученики других параллельных классов, где самостоятельная работа частично организуется. Это ускоряет освоение пройденного материала.

**Список литературы**

1. Торогельдиева К.М. Теория и методика преподавания математики: лекции и практические занятия. Бишкек, 2017. 294 с.

2. Бекбоев И.Б., Биймурсаева Б.М., Ыдырысова Д.К. Создание и способы использования эстетической модели воспитания при обучении учащихся курсу математика в основной школе // Известия вузов. 2011. № 4. С. 215–217.

3. Костюкова О.А. Необходимость самостоятельной работы на уроках математики. Екатеринбург, 2016. 135 с.

4. Ураимканова А., Маткаримова М., Хаитов Ш.К. Развитие математической деятельности студентов в процессе

решения задач // International Scientific Journal ISJ Theoretical & Applied Science Philadelphia, USA issue 06, volume 86 published June 30, 2020. P. 210–214.

5. Борисова А.М. Задания на формирование читательской грамотности на уроках математики // Математика в школе. 2020. № 1. С. 61–70.

6. Айзенберг М.И. Обучение учащихся методом самостоятельной работы с учебником и математической книгой // Математика в школе. 1982. № 6. С. 18–19.

7. Кыдыралиев С.К., Урдалегова А.Б., Дайырбекова Г.М. Учебное пособие. Математика 5 класс. Бишкек: «Аркус басмасы», 2019. 287 с.

УДК 378.147

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ  
ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ 15.04.05  
В ФГБОУ ВО «КНАГУ»**

**<sup>1</sup>Щелкунов Е.Б., <sup>1</sup>Щелкунова М.Е., <sup>2</sup>Виноградов С.В.**

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Комсомольский-на-Амуре государственный университет»,  
Комсомольск-на-Амуре, e-mail: ktm@knastu.ru;

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»,  
Комсомольск-на-Амуре, e-mail: sergwin72@rambler.ru

Современная система высшего образования предполагает применение новых высокоэффективных методов и приемов обучения. Одним из таких методов является проектно-ориентированное обучение, позволяющее обеспечить обучающихся не только теоретическими знаниями, но и необходимыми профессиональными навыками для будущей профессиональной деятельности. В работе представлен опыт реализации проектно-ориентированного обучения на кафедре «Машиностроение» ФГБОУ ВО «Комсомольский-на-Амуре государственный университет» при подготовке магистров направления 15.04.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств». Целью применения проектно-ориентированного обучения является освоение обучающимися компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности, посредством решения в период всего обучения конкретной технической либо исследовательской задачи. В работе перечислены этапы работы над проектом начиная с формулирования темы и разработки технического задания и заканчивая итоговой защитой проекта. Приведен пример технического задания на выполнение проекта, где указаны вид проекта, характеристика проекта, ожидаемый образовательный и научный результаты. Применение проектно-ориентированного обучения позволило достигнуть повышения у обучающихся мотивации к учебе, способности решать сложные технические и исследовательские задачи. Перечисленные качества молодого специалиста повышают его ценность и востребованность на рынке труда.

**Ключевые слова:** проектно-ориентированное обучение, умение, навык, исследование, проект

**THE USE OF PROJECT-BASED LEARNING IN THE PREPARATION  
OF MASTER 15.04.05 IN THE DIRECTION OF THE KNAGU**

**<sup>1</sup>Schelkunov E.B., <sup>1</sup>Schelkunova M.E., <sup>2</sup>Vinogradov S.V.**

<sup>1</sup>Komsomolsk-on-Amur State University, Komsomolsk-on-Amur; e-mail: ktm@knastu.ru;

<sup>2</sup>State Humanitarian Pedagogical University, Komsomolsk-on-Amur; e-mail: sergwin72@rambler.ru

The modern system of higher education involves the use of new highly effective methods and techniques of teaching. One of these methods is project-oriented learning, which allows providing students not only with theoretical knowledge, but also with the necessary professional skills for future professional activities. The paper presents the experience of implementation of project-oriented training at the Department of Mechanical Engineering of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Komsomolsk-on-Amur State University» in the preparation of masters in the direction 04.15.05 – «Design and technological support of mechanical engineering industries». The purpose of the application of project-oriented learning is the development of the trainees of the competencies necessary in future professional activity, by solving a specific technical or research problem during the entire training period. The work lists the stages of work on the project, starting with the formulation of the topic and the development of technical specifications and ending with the final defense of the project. An example of a technical assignment for the implementation of a project is given, which indicates the type of project, the characteristics of the project, the expected educational and scientific results. The use of project-oriented learning made it possible to achieve an increase in students' motivation to study, the ability to solve complex technical and research problems. The listed qualities of a young specialist increase his value and demand in the labor market.

**Keywords:** project-oriented training, skill, skill, research, project

В настоящее время учреждения высшего технического образования осуществляют подготовку специалистов к самостоятельной трудовой деятельности в условиях высокой конкуренции за рабочее место. Для эффективного поведения на современном динамичном рынке труда огромное значение приобретает не столько сам базовый уровень знаний, сколько способность осваивать и развивать новые уме-

ния и навыки, интегрировать их в текущую подготовку и осознанно применять к рабочим штатным и нештатным ситуациям.

Для этого необходимо внедрение подходов к обучению, направленных на повышение мотивации обучаемого, осознание им необходимости самостоятельного познания.

Одним из таких подходов является проектно-ориентированное обучение, являющееся одной из разновидностей подходов

к обучению на практике [1] и направленное на обучение слушателей пользоваться полученными знаниями и навыками, а главное, уметь эффективно решать реальные задачи в будущей профессиональной деятельности.

#### *Анализ научных источников*

В начале XX в. американский философ и педагог Дж. Дьюи предложил новый метод обучения, основанный на прагматической педагогике [2]. Данный метод в будущем получил название «метод проектов».

В России большой вклад в развитие метода проектов внесли С.Т. Шацкий, Л.Э. Левин, Е.Г. Кагоров. В 1920-х гг. советская система образования полностью перешла на проектное обучение. Однако в 1931 г. от проектного обучения отказались, посчитав его ошибочным.

С развитием информационных технологий сформировались новые возможности для реализации проектного обучения: доступность научной и технической информации, возможность общения с коллегами, автоматизация выполнения исследовательских и проектных работ [3–5].

В настоящее время многие отечественные вузы эффективно внедряют методы проектно-ориентированного обучения в процесс подготовки бакалавров, специалистов и магистров технических направлений [6].

В основу проектно-ориентированного обучения положено понятие «проект». Согласно ГОСТ Р 54869-2011 [7] проект – это комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленный на создание уникального продукта или услуги в условиях временных и ресурсных ограничений.

В образовании под проектом подразумевается специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по разрешению значимой для учащегося проблемы [8].

Различают следующие виды проектов: практико-ориентированные (прикладные), творческие; исследовательские, ролевые, ознакомительно-ориентировочные. Е.С. Полат [9] отмечает что в реальной жизни чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки разных их видов.

В общем случае каждый проект должен включать пять основных компонентов:

- проблема;
- проектирование (планирование);
- поиск информации;
- продукт (создание проектного продукта);
- презентация проектного продукта.

Проектно-ориентированное обучение отличается от традиционного более рацио-

нальным планированием междисциплинарного обучения с ориентированием на конкретного студента, его индивидуальную траекторию обучения.

Согласно [10, с. 17] цель проектно-ориентированного обучения состоит в создании условий для: самостоятельного приобретения недостающих знаний из различных источников; использования приобретенных знаний при решении познавательных и практических задач; приобретения коммуникативных умений; развития исследовательских умений – выявлять проблему, собирать информацию, проводить эксперимент, анализировать, строить гипотезы и обобщать результаты; развивать системное мышление.

По мнению Е.С. Аничкина [11], проектно-ориентированный учебный процесс характеризуется следующими чертами:

- деятельным характером обучения;
- возможностью гибкого планирования учебного процесса;
- построением учебного курса в соответствии с логикой развития деятельности;
- широкими пределами свободы и творчества при выполнении задания, преимущественно групповым характером работы;
- акцентом на активные методы ведения занятий;
- постоянной обратной связью между обучаемым и педагогом.

Особое значение при реализации проектно-ориентированного обучения приобретают роли задействованных в проекте лиц: студентов и преподавателей. По мнению авторов работы [1], для эффективного применения проектно-ориентированного обучения необходимо выполнение комплекса, состоящего из трех важных условий:

1. Преподаватели выступают в роли фасилитаторов и тренеров.
2. Студенты становятся активными участниками процесса.
3. Фокус смещается от теоретического содержания к решению проблем.

В работах [12, 13] также отмечается, что важное место в проектно-ориентированном обучении занимает презентация проектов, которая должна включать:

- представление промежуточных результатов проектирования на регулярных научных семинарах ведущей кафедры;
- выступление на научно-практической конференции;
- публикацию результатов в открытой печати;
- итоговую защиту проекта.

Важная роль при проектно-ориентированном обучении отводится конечному

продукту, который может быть представлен в виде:

- заявки на патент;
- тезисов докладов на конференции;
- публикации в научном издании;
- программного обеспечения;
- акта внедрения и др.

Автор работы [13] обращает внимание на необходимость того, чтобы «не менее одного из проектов, выполняемых студентом по ходу обучения, было реализовано "в натуре"». Конечным продуктом может стать опытный образец изделия, новая оригинальная технология», научная разработка.

В данной работе изложена технология проектно-ориентированного обучения, реализуемая на кафедре «Машиностроение» ФГБОУ ВО «Комсомольский-на-Амуре государственный университет» при подготовке магистров направления 15.04.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств».

*Реализация проектно-ориентированного обучения*

Целью применения проектно-ориентированного обучения является освоение обучаемыми компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности, посредством решения в период всего обучения конкретной технической либо научной задачи.

В начале обучения в магистратуре для каждого студента формируется комплект документов, включающий в себя: техническое задание на разработку научно-технической продукции и пояснительную записку. Техническое задание обсуждается и утверждается на научно-методическом семинаре кафедры.

В техническом задании указывается научная цель работы; ожидаемый конечный результат; вопросы, подлежащие рассмотрению; этапы и сроки выполнения работ по теме, назначаемые в соответствии с учебным планом. Посеместровое планирование выполнения работ позволяет осуществлять обучение и консультирование магистранта по вызвавшим трудности вопросам комплексно.

В пояснительной записке к теме указываются общекультурные ОК, общепрофессиональные ОПК и профессиональные ПК компетенции, подлежащие освоению в ходе выполнения работы над темой, дисциплины, отвечающие за освоение указанных компетенций. Например, общепрофессиональная компетенция ОПК-1 «способность формулировать цели и задачи исследования в области конструкторско-технологической подготовки машиностроительных произ-

водств, выявлять приоритеты решения задач, выбирать и создавать критерии оценки» формируется в основном на этапе сбора научной информации и ее анализа.

Тема проекта (исследования) является одновременно и темой магистерской диссертации. Основная часть работы над темой выполняется в рамках научно-исследовательской работы магистранта под руководством закрепленного руководителя.

В ходе работы над темой обучающемуся приходится самостоятельно проработать большой объем научной и технической информации, углубленно изучить разделы соответствующей области знаний, сформулировать цель и задачи проекта (исследования), определить практическую значимость работы.

Часть работы над темой проходит в процессе выполнения курсовых, контрольных и расчетно-графических работ по дисциплинам учебного плана. Тематика курсовых и практических работ согласуется с выданным студенту техническим заданием.

По завершении отчетных периодов магистранты докладывают о текущем состоянии работы над темой исследования на научно-методическом семинаре выпускающей кафедры в присутствии ведущих специалистов машиностроительных предприятий города (потенциальных работодателей). Это позволяет систематизировать и дисциплинировать работу над проектом. Студент учится представлять и защищать свою работу. Немаловажным является возможность неформального общения студента с учеными и потенциальными работодателями и получения от них ценных рекомендаций, касающихся направления дальнейшей работы над темой.

Конечным результатом работы могут быть:

- конструкторские разработки с изготовлением и испытанием опытных образцов;
- оригинальные технологии, востребованные на предприятиях региона;
- результаты научных исследований, выражающиеся в виде разработанных методик, классификаций, рекомендаций и т.п.

Результаты проектной деятельности обучающегося оформляются в виде магистерской диссертации.

Полученные в ходе проектной деятельности научные результаты обучаемый в обязательном порядке представляет на региональных, национальных или международных научно-практических конференциях. Наиболее значимые результаты исследований публикуются в научных журналах. На конструкторские и технологические разработки, имеющие объектив-

ную новизну и практическую значимость, оформляются заявки на патент или полезную модель.

Логическим завершением работы над темой является защита магистерской диссертации, во время которой студент не только представляет проделанную в течение двух лет работу, но и демонстрирует уровень своей компетентности как специалиста в соответствующей области знаний.

Ниже в качестве примера приведено описание реального задания (основные моменты) магистранту направления 15.04.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», обучаемому на кафедре «Машиностроение» в ФГБОУ ВО «Комсомольский-на-Амуре государственный университет».

Тема: «Разработка методики проектирования механизмов параллельной структуры с возможностью реконfigurирования».

Вид проекта – исследование.

Характеристика проекта:

- 1) по виду деятельности – исследовательский;
- 2) по предмету и содержанию – в рамках одной области знаний;
- 3) по характеру контактов – внутренний;
- 4) по количеству участников – личный;
- 5) по продолжительности – долгосрочный.

Описание научной проблемы (в связи с ограничением по объему рукописи, предъявляемым редакцией, содержание данного раздела технического задания не приводится).

Ожидаемые результаты.

1. Образовательный результат

Формирование у обучаемого общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению 15.04.05. «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств».

2. Научный результат:

– оригинальная классификация компонентов механизмов параллельной структуры с возможностью реконfigurирования;

– алгоритмы расчета компоновочных параметров механизмов параллельной структуры с возможностью реконfigurирования, основанные на классификационных признаках компоновок;

– результаты исследования влияния компоновочных параметров механизмов параллельной структуры с возможностью реконfigurирования на форму и размеры рабочего пространства.

Результаты проектной деятельности должны быть представлены в виде методических рекомендаций к проектированию механизмов параллельной структуры с возможностью реконfigurирования.

По результатам исследования должна быть опубликована научная статья в одном из ведущих отечественных рецензируемых научных журналов.

Апробация результатов.

Основные результаты исследования должны быть доложены на национальной научно-технической конференции.

### Заключение

Проектная деятельность в вузе является эффективным средством приобретения обучающимися профессиональных компетенций.

Анализ опыта применения проектно-ориентированного обучения при подготовке магистров направления 15.04.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» показал повышение у обучающихся мотивации к учебе. У студентов, вовлеченных в проектную деятельность, формируются исследовательские способности, развивается умение решать сложные технические задачи, принимать обоснованные решения и отстаивать их в ходе работы над проектом и защиты.

Таким образом, проектно-ориентированное обучение развивает важные навыки, которые повышают ценность и востребованность молодого специалиста на динамичном и изменчивом рынке труда.

### Список литературы

1. Гергерт Д.В., Артемьев Д.Г. Практика внедрения проектно-ориентированного обучения в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (4). С. 116–131. DOI: 10.15826/umpra.2019.04.033.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. 192 с.
3. Наливайко Т.Е., Гранина Н.М. Мотивация студентов вузов к информационно-поисковой деятельности // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. № III – 2 (27) 2016 «Науки о человеке, обществе и культуре». С. 20–22.
4. Зорина Л.Б. Использование современных информационных технологий как инструмента инновационного совершенствования образовательного процесса // Инновации в образовании. 2019. № 3. С. 122–130.
5. Архипова А.А., Высоцкая А.В. Современные облачные технологии // Производственные технологии будущего: от создания к внедрению: материалы Международ. науч.-практ. конф. Комсомольск-на-Амуре, 14 июня 2019 г. / Редкол.: С.И. Сухоруков (отв. ред.) [и др.]. Комсомольск-на-Амуре: ФГБОУ ВО «КНАГУ», 2019. 346 с. С. 9–11.
6. Проектное обучение. Практики внедрения в университетах / Под ред. Л.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешукова. М.: Сколково, 2018. 152 с. [Электронный ресурс].

URL: [https://fileskachat.com/view/52889\\_713ff711d1b7bc5acb97f66d44f04ae4.html](https://fileskachat.com/view/52889_713ff711d1b7bc5acb97f66d44f04ae4.html) (дата обращения 09.02.2021).

7. ГОСТ Р 54869-2011. Проектный менеджмент. Требования к управлению проектом.

8. Цигулева М.В. Опыт реализации проектной методики для формирования профессиональной компетентности специалиста // Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 10 (100). С. 56–62.

9. Полат Е.С. Метод проектов в интернет-образовании / Под ред. А.А. Елизарова. [Электронный ресурс]. URL: <http://arsschool10.narod.ru/metod/polat> (дата обращения 09.02.2021).

10. Любимов А.К., Борисова И.И., Грудзинская Е.Ю., Левина Л.М., Марико В.В., Швец И.М. Внедрение проектно-ориентированных методов в практику обучения в высшей школе: методическое пособие / Под ред. А.К. Любимова. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2015. 180 с.

11. Аничкин Е.С. Проектно-исследовательское обучение студентов: природа, особенности, преимущества // Экономика Профессия Бизнес, 1. Т. 1. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://journal.asu.ru/ec/article/view/1236>. (дата обращения 09.02.2021).

12. Боков Л.А., Поздеева А.Ф., Замятина О.М., Соловьев М.А. Проектно-ориентированные образовательные технологии в подготовке элитных специалистов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 1. С. 105–109.

13. Трещев И.А. О подходе к проектному обучению студентов в вузе // Производственные технологии будущего: от создания к внедрению: материалы международной научно-практической конференции, г. Комсомольск-на-Амуре, 29–30 сентября 2017 г. / Редкол.: С.В. Белых (отв. ред.) [и др.]. Комсомольск-на-Амуре: ФГБОУ ВО «КнАГУ», 2017. 215 с. С. 159–164. [Электронный ресурс]. URL: [https://knastu.ru/media/files/page\\_files/page\\_1425/Sbornik\\_ITOGO\\_\\_2\(perеоformlenny\).pdf](https://knastu.ru/media/files/page_files/page_1425/Sbornik_ITOGO__2(perеоformlenny).pdf) (дата обращения 09.02.2021).

## СТАТЬИ

УДК 323.22(575.2)

## ОЦЕНКА ВЗАИМНОГО ВЛИЯНИЯ УЧАСТНИКОВ ПРОТЕСТНОГО ДВИЖЕНИЯ В КЫРГЫЗСТАНЕ В ОКТЯБРЕ 2020 Г. (НА ОСНОВЕ ИВЕНТ-АНАЛИЗА СМИ)

Болпонова А.Б.

*Академия государственного управления при Президенте Кыргызской Республики,  
Бишкек, e-mail: bolponova@gmail.com*

В статье раскрываются проблемы протестного движения масс и революционных событий в Кыргызстане в период октября 2020 г. Поводом для протестного движения масс выступили выборы депутатов в законодательный орган власти Кыргызской Республики. Среди основных причин протестных движений выступили проблемы системного характера: социально-экономическая нестабильность, борьба политических элит, региональное (клановое) разделение общества, маргинализация общества. Исследование автора привлекает и с точки зрения методологии исследования. Изучение проблемы было проведено на основе ивент-анализа кыргызстанских и российских СМИ (около 20 наименований), опубликованных с октября по декабрь 2020 г. В результате исследования автор дает оценку взаимного влияния участников протестного движения: в хронологии событий протестного движения выделено три этапа, у представителей власти были сильные вербальные акции действия, у протестного движения доминировали физические типы акций. На последней стадии противоборствующие силы выработали политику соглашения и консенсуса. В заключение автор делает выводы, что данные протестные действия масс были спонтанными, незапланированными, не было единого руководства у всех оппозиционных партий и сил, поставленные цели у лидеров и протестных масс были не согласованы.

**Ключевые слова:** современное протестное движение и революции в Кыргызстане, октябрьские события 2020 г. в Кыргызстане, оценка взаимного влияния участников протестного движения, ивент-анализ СМИ, система кодирования информации, вербальные и физические типы акции протестного движения

## THE EVALUATION OF THE MUTUAL INFLUENCE OF THE PARTICIPANTS OF THE PROTEST MOVEMENT IN KYRGYZSTAN IN OCTOBER 2020 (BASED ON EVENT ANALYSIS OF MEDIA)

Bolponova A.B.

*Academy of Public Administration under the President of the Kyrgyz Republic,  
Bishkek, e-mail: bolponova@gmail.com*

The article discusses the problems of the protest movement and the revolutionary events in Kyrgyzstan in October 2020. The protest movement was sparked by the legislative elections in Kyrgyzstan. Systemic issues were among the main causes of the protest movements: socio-economic instability, struggles of political elites, regional (clan) division of society, marginalization of society. The author's research is also relevant in terms of research methodology. The study was conducted on the basis of an event analysis of the Kyrgyz and Russian media (approximately 20), which was published between October and December 2020. As a result of the study, the author assesses the mutual influence of the protesters: in the chronology of events of the protest movement highlighted 3 stages, the authorities had strong verbal actions, the protest movement was dominated by physical stock types. At the last stage, the warring forces developed a policy of agreement and consensus. Finally, the author concludes that these mass protests were unplanned, spontaneous, there was no unified leadership of all opposition parties and forces, the goals set by the leaders and the protest masses were not agreed.

**Keywords:** modern protest movement and revolutions in Kyrgyzstan, October 2020 events in Kyrgyzstan, the evaluation of the mutual influence of the participants of the protest movement, event analysis of media, the information coding system, verbal and physical type of shares of the protest movement

Очередное выступление масс, обострение протестного движения в октябре 2020 г. в Кыргызстане привлекло внимание всех зарубежных государств, стратегических и экономических партнеров. Мировое сообщество удивилось молниеносному изменению политических событий в Кыргызстане, умелому использованию политических технологий в смене сценариев развивающихся событий. Надо учитывать, что данные события повторяются после очередных по-

литических выборов. Такие же протестные выступления после выборов происходили в Кыргызстане в 2005 и 2010 гг. Представленные события 2005, 2010 гг. также заканчивались политическим кризисом и отставкой власти.

Цель нашего исследования – дать оценку взаимного влияния участников протестного движения в Кыргызстане в октябре 2020 г. на основе восстановления хронологии событий.

Таблица 1

Единицы кодировки

Вербальные акции (В1–В3)		Физические акции (Ф1–Ф3)	
Информационные (пресс-конференции, объявление результатов, подтверждение фактов и др.)	В1	Стратегические (наступление войск, увеличение численности войск, изменение диспозиции)	Ф1
Враждебные (провоенные заявления, провокации, угрозы, обвинения)	В2	Тактические (наступления, обороны, встречного боя, тактических перегруппировок. Тактика включает в себя набор приемов для отдельной битвы, в то время как стратегия – для победы в войне)	Ф2
Кооперативные (любые конструктивные предложения)	В3	Экономическая поддержка	Ф3

В качестве методологии исследования был использован метод структурирования – ивент-анализ [1, с. 168]. В рамках проведения ивент-анализа был создан информационный массив политических событий в Кыргызстане на основе материалов СМИ, опубликованных в Кыргызстане и Российской Федерации. В качестве единиц анализа, наблюдения были выбраны субъекты политических отношений – сторонники удержания государственной власти и противники, а также их действия (акции), виды. Виды акций отображены в табл. 1. Данная методология достаточно удачно отвечает поставленным задачам – восстановлению хронологии октябрьских событий 2020 г. в Кыргызстане.

4 октября 2020 г. в Кыргызстане состоялись парламентские выборы, в которых приняли участие 16 партийных объединений. Согласно результатам ручного подсчета голосов, лишь 4 партии преодолели семипроцентный барьер. Причем первые две получили большую часть мест в законодательной ветви власти – 91 из 120 [2]. Информационный массив собранных материалов из СМИ после обработки автором выглядит следующим образом (табл. 2).

При внесении кодированной информации и ее количественном подсчете количественная характеристика протестного движения выглядит следующим образом (табл. 3).

При выделении вербальных и физических типов акции с обеих сторон схема выглядит следующим образом (рис. 1 и рис. 2).

В итоге, при объединении двух типов акций, схема противопоставлений выглядит следующим образом (рис. 3).

В результате проведенного ивент-анализа и согласно представленной динамике развития вербального и физического типа акций противостоящих сил выявляются три фазы развития событий (рис. 3).

1. Первая фаза длится с 5 по 8 октября (3 дня) (рис. 3). На первом этапе идет от-

крытое противопоставление противостоящих сил: видны физические столкновения и ответные реакции с обеих сторон. 6 октября наблюдается самая высокая степень противодействия и конфликта – по индексу кодировки от 1 до 17 баллов. Противодействие сторон носило импульсный характер, ближе к 8 октября представители силовых структур власти и органы безопасности окончательно потеряли контроль.

2. Вторая фаза охватывает с 8 по 14 октября (6 дней) (рис. 3). Вторая фаза начинается с попытки власти взять реванш в противодействии. 9 октября действия со стороны представителей власти достигают высокой степени физического противодействия – по индексу кодировки 14 баллов. Также спад физических действий со стороны оппозиции с 9 по 10 октября объясняется внутренним расколом – отмечается спад их активности с 6 до 2 баллов (рис. 2). Воспользовавшись данной ситуацией, власть инициирует ряд мер, направленных на тотальный контроль ситуации. С 10 октября начинается стадия мирных переговоров и выработки консенсуса между представителями власти и протестного движения. Допустимо, что власть начинает линию переговоров только с отдельными силами и группами оппозиции (рис. 3). Данная фаза является наиболее продолжительной.

3. Третья фаза начинается с 14 по 16 октября (2 дня) (рис. 3). Третья фаза характеризуется физической активностью преимущественно представителями оппозиционных сил. Однако такого острого конфликта, как в первой фазе, здесь не наблюдается (индекс кодировки составил 6 баллов со стороны оппозиции). Допустимо, что здесь были задействованы все силы со стороны оппозиции и власти, политические интриги, что в итоге привели к отставке Президента КР.

Таблица 2

## Информационный массив собранных материалов из СМИ

Представители государственной власти	Событие, даты	Представители оппозиции, протестного движения
Ф1 Ф1 Ф2 Ф2 Ф2 В3 Ф1	<b>5 октября 2020 г.</b> В 11 ч в центре Бишкека начался митинг против предварительных результатов выборов в парламент Кыргызстана. На демонстрацию вышли представители и сторонники оппозиционных партий «Республика», «Ата-Мекен», «Бир Бол» и «Замандаш». Вечером 5 октября на улицах Бишкека было около 2000 человек, произошли столкновения массы с милицией. Была отмечена агрессивность действий протестующих масс. Митингующие собрали уже 56 тысяч сомов (704 доллара) на питание, чтобы проводить акцию протеста бессрочно [3]. В 20.00 в ответ на агрессивность поведения массы (были подожжены две милицейские машины и одна пожарная машина) милиция применила слезоточивый газ, светошумовые гранаты и резиновые пули. Пострадали более 1000 чел. Один из протестующих, 19-летний молодой человек, погиб от взрыва гранаты. Президент Жээнбеков С. заявил, что намерен встретиться с лидерами партий	Ф1 В1 В2 В3 Ф2 Ф1 Ф2 Ф2 Ф2 Ф2 Ф3
В1	<b>6 октября.</b> Около 01:00. 130 чел. были доставлены в больницы г. Бишкека, некоторые лидеры партий были ранены. В 03:19 протестующие прорвались на территорию Белого дома, Государственного комитета национальной безопасности. В 5.30 СМИ сообщили, что из изолятора ГКНБ были выпущены бывший президент КР А. Атамбаев, оппозиционер и бывший депутат С. Жапаров, экс-премьер С. Исаков, бывший руководитель аппарата президента Ф. Ниязов, экс-сотрудник 9-й службы ГКНБ К. Сагымбаев, бывший депутат Р. Жээнбеков. На центральной площади Бишкека С. Жапаров выступил с обращением к протестной массе [4]. Также 6 октября Центральная избирательная комиссия КР объявила выборы 4 октября в парламент недействительными. Произошли отставки государственных и политических деятелей: спикера парламента Д. Джумабекова, мэра Бишкека А. Суракматова, полномочных представителей правительства в Баткенской, Нарынской, Таласской и Иссык-Кульской областях. Днём 6 октября оппозиционные партии создали координационный совет. В состав совета вошли представители шести оппозиционных партий [5]. Ночью 6 октября толпа митингующих направилась к резиденции президента С. Жээнбекова с требованием его отставки. Были созданы народные дружины для защиты города от мародёрства. Ближе к вечеру число участников акции достигло примерно 6 тыс.	Ф1 Ф2 Ф2 Ф1 Ф2 Ф1 Ф1 Ф1 Ф2 В2 Ф1 Ф1 Ф1 Ф1 Ф1 Ф1 Ф1 Ф1 Ф2 Ф2
В1 В1 В2 В2	<b>7 октября.</b> Днём 7 октября в СМИ сообщили, что за медицинской помощью обратились 911 участников столкновения. В том числе и представители власти. В 16:25 появилось сообщение о двух претендентах на должность премьер-министра Кыргызстана: С. Жапарове и одном из лидеров партии «Ата-Мекен» Т. Токтогазиеве [6]. В 18:39 заседание «Народного координационного совета» призвало депутатов Жогорку Кенеша VI выбрать исполняющего обязанности премьер-министра и состав правительства. Вечером 7 октября в СМИ появились сообщения о стычках представителей власти и народом, борьбе за власть в регионах страны (в Иссык-Кульской, Нарынской областях). Пресс-служба С. Жээнбекова опубликовала оправдательное обращение к народу Кыргызстана. Группа депутатов парламента инициировала импичмент действующего президента С. Жээнбекова	В1 В1 В2 В2 Ф1 Ф1 Ф1
В1 В1 В3 В3 Ф3	<b>8 октября.</b> МВД КР сообщило об исчезновении президента страны С. Жээнбекова. Однако пресс-секретарь главы государства Т. Стамалиева заявила, что он находится в Бишкеке и ведёт переговоры со всеми политическими силами (президент обсудил с новым спикером парламента М. Абдылдаевым вопрос импичмента С. Жээнбекова) [7]. Погранслужба Кыргызстана сообщила о поступлении приказа не выпускать высокопоставленных чиновников с территории страны. Комендант Бишкека, также исполняющий обязанности главы МВД республики, К. Асанов уведомил, что министр внутренних дел КР К. Джунушалиев сбежал после начала беспорядков в г. Бишкеке	В2 Ф1 Ф1 Ф1 В2

Окончание табл. 2		
Представители государственной власти	Событие, даты	Представители оппозиции, протестного движения
Ф1 Ф1 Ф2 Ф1 В1 В3 В3 Ф1 Ф2 Ф1 В1 Ф2	<b>9 октября.</b> Президент С. Жээнбеков ввёл чрезвычайное положение в стране с 9 по 21 октября. <i>В течение дня</i> на центральной площади города протесты продолжились: стреляли в машину экс-президента КР А. Атамбаева, в машину бывшего премьер-министра страны С. Исакова, был ранен оппозиционер Т. Токтогазиев [8]. Президент КР С. Жээнбеков подписал указ об отставке премьер-министра и правительства КР, выявил согласие на добровольное сложение полномочий в случае формирования нового правительства и стабилизации ситуации в стране. <i>Вечером</i> в социальной сети было опубликовано видео с въезжающей в Бишкек военной техникой. <i>В ночь на 10 октября</i> на улицах Бишкека появились милиционеры (всё это время милиционеры выходили на службу в гражданской одежде – в целях их безопасности)	Ф1 Ф2 Ф1 Ф2 Ф2 Ф2
Ф1 Ф2 Ф2 Ф2 Ф1 Ф2 Ф1	<b>10 октября.</b> Парламент утвердил премьер-министра КР С. Жапарова и новый состав правительства. Избранный спикер парламента М. Абдылдаев подал в отставку. Все обязанности главы государства перешли к премьер-министру С. Жапарову. В рамках уголовного дела по факту организации массовых беспорядков были задержаны: бывший президент КР А. Атамбаев, К. Асанов [9]. Президент С. Жээнбеков назначил нового заместителя Совета безопасности страны	В1 В2 Ф2 Ф1 В1
В1 В2 В3 В1 Ф1	<b>11 октября.</b> Нет акций протеста народных масс. Несколько депутатов парламента заявили о нелегитимности назначения нового премьер-министра страны С. Жапарова в силу отсутствия кворума, действующий и легитимный президент КР С. Жээнбеков не подписал указ о назначении С. Жапарова премьером-министром КР [10]. С. Жапаров назначил главой МВД полковника милиции У. Ниязбекова	Ф1 Ф2
Ф1 Ф2 В3 Ф1	<b>12 октября.</b> В Бишкеке был повторно введен режим ЧП. Протестующие передали здание парламента власти. С. Жээнбеков встретился с заместителем руководителя администрации президента России Дмитрием Козаком [11]	Ф2
В2 В3 Ф1	<b>13 октября.</b> Президент КР С. Жээнбеков признал незаконным решение парламента о назначении нового состава правительства во главе с С. Жапаровым от 10 октября. Избран новый спикер парламента К. Исаев	Ф1
В1 В3 В1	<b>14 октября.</b> Президент КР С. Жээнбеков подписал указ о назначении нового состава правительства во главе с премьер-министром С. Жапаровым. Днем у Дома правительства вновь собрались протестующие и потребовали отставки президента страны. Премьер-министр С. Жапаров вышел к своим сторонникам и заявил о возможности отставки президента [12]. Пресс-секретарь С. Жээнбекова сообщила, что отставка президента возможна в случае проведения повторных парламентских выборов в республике	Ф1 Ф2 В2 В2
В1 В2 В3 В3	<b>15 октября.</b> Президент Кыргызстана С. Жээнбеков объявил о своей отставке. Спикер парламента К. Исаев отказался от соответствующих полномочий президента КР. Премьер-министр страны С. Жапаров заявил о получении обязанности президента страны. Досрочные президентские выборы пройдут в течение трёх месяцев после отставки С. Жээнбекова. Акции протеста народных масс продолжились	Ф1 В1 В1 Ф2 В2 В3
	<b>16 октября.</b> Парламент Кыргызстана на внеочередном заседании снял режим ЧП в Бишкеке и принял отставку президента С. Жээнбекова. Исполняющим обязанности президента КР стал С. Жапаров [13]	Ф1 Ф1

Количественный подсчет событий

Месяц и дата	Представители власти						Общее количество	Представители протестного движения						Общее количество
	Тип акций							Тип акций						
	Вербальный			Физический				Вербальный			Физический			
	В1	В2	В3	Ф1	Ф2	Ф3		В1	В2	В3	Ф1	Ф2	Ф3	
05.10	–	–	1	3	3	–	7	1	1	1	2	5	1	11
06.10	1	–	–	–	–	–	1	–	1	–	10	6	–	17
07.10	2	2	–	–	–	–	4	2	2	–	3	–	–	7
08.10	2	–	2	–	–	1	5	–	2	–	3	–	–	5
09.10	2	–	2	5	3	–	12	–	–	–	2	4	–	6
10.10	–	–	–	3	4	–	7	2	1	–	1	1	–	5
11.10	2	1	1	1	–	–	5	–	–	–	1	1	–	2
12.10	–	–	1	2	1	–	4	–	–	–	–	1	–	1
13.10	–	1	1	1	–	–	3	–	–	–	1	–	–	1
14.10	2	–	1	–	–	–	3	–	2	–	1	1	–	4
15.10	1	1	2	–	–	–	4	2	1	1	1	1	–	6
16.10	–	–	–	–	–	–	0	–	–	–	2	–	–	2



Рис. 1. Вербальный тип акций противоборствующих сил

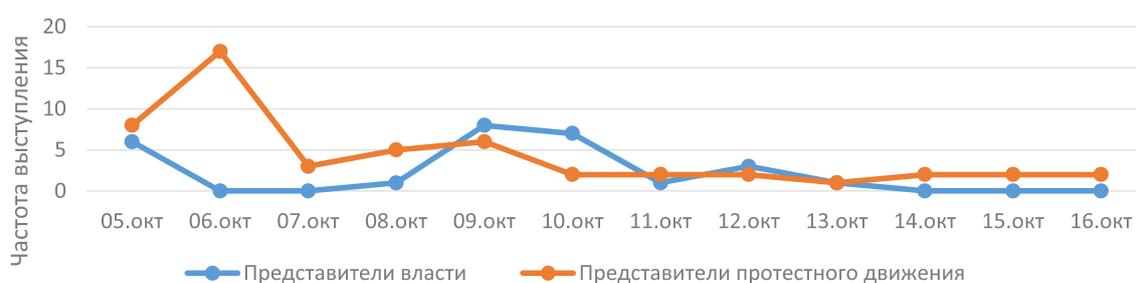


Рис. 2. Физический тип акций противоборствующих сил

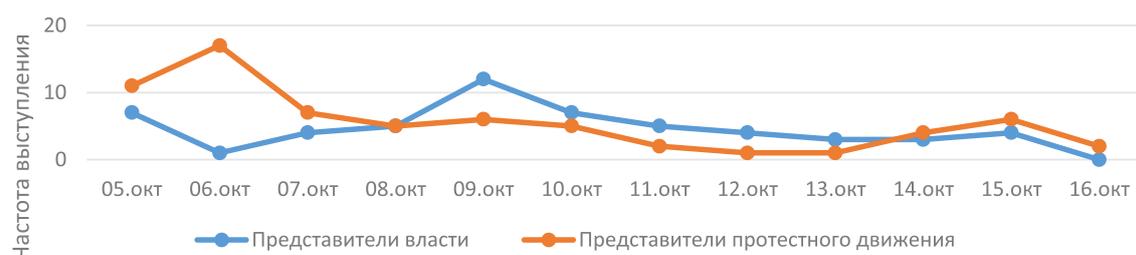


Рис. 3. Вербальный и физический тип акций противоборствующих сил

Таким образом, можно сделать следующие выводы о взаимном влиянии участников протестного движения и представителей власти в Кыргызстане в октябре 2020 г. Уровень вербальной активности у представителей власти присутствовал на протяжении всего исследуемого периода, вне зависимости от характера физических действий. Высокая степень физического типа акций присутствовала у представителей оппозиции в первой фазе. Согласно нашему мнению, данные протестные действия масс были незапланированными, спонтанными, не было единого руководства у всех оппозиционных партий и сил, поставленные цели у лидеров и протестных масс были не согласованы.

### Список литературы

1. Дегтярев А.А. Прикладной политический анализ. Электронный учебник для студентов-политологов. М.: МГИМО(У)МИД РФ, 2010. С. 168. [Электронный ресурс]. URL: [https://drive.google.com/drive/folders/11qD7MxXCK1sDMrHCkBaI0vDWwwyz\\_77p](https://drive.google.com/drive/folders/11qD7MxXCK1sDMrHCkBaI0vDWwwyz_77p) (дата обращения: 15.02.2021).
2. Как сменилась власть в Кыргызстане // Sputnik.kg. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.sputnik.kg/longread/20201021/1050139988/kyrgyzstan-october-2020-sobytiya.html> (дата обращения: 15.02.2021).
3. Протесты и смена власти после выборов в парламент Кыргызстана. Онлайн Кыргызстан от 5 октября 2020, 14:01 // «Медиазона Центральная Азия». [Электронный ресурс]. URL: <https://mediazona.ca/online/2020/10/05/opposition> (дата обращения: 15.02.2021).
4. Кривошеев К., Карабеков К. Киргизию занесло на переворот. Как президент республики оказался перед сложным выходом // Газета «Коммерсантъ» № 183 от 07.10.2020, стр. 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4520735> (дата обращения: 15.02.2021).
5. Число госпитализированных после беспорядков в Бишкеке возросло до 130. от 06.10.2021 // ТАСС. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/9634115> (дата обращения: 15.02.2021).
6. Садыр Жапаров назвал себя единственным легитимным премьер-министром от 07.10.2020//24.kg. [Электронный ресурс]. URL: [https://24.kg/obschestvo/168125\\_sadyir-japarov-nazval-sebya-edinstvennyim-legitimnyim-premer-ministrom/](https://24.kg/obschestvo/168125_sadyir-japarov-nazval-sebya-edinstvennyim-legitimnyim-premer-ministrom/) (дата обращения: 15.02.2021).
7. Пресс-секретарь заявила, что президент Киргизии находится в Бишкеке 08.10.2020 // Риа Новости. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20201008/kyrgyziya-1578783629.html> (дата обращения: 15.02.2021).
8. В Бишкеке участники разных митингов устроили потасовку // INTERFAX.RU, URL: <https://www.interfax.ru/world/730777> (дата обращения: 15.02.2021). В Бишкеке во время беспорядков ранили оппозиционера Токтогазиева 09.10.2020 // Риа Новости. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20201009/bishkek-1579056410.html> (дата обращения: 15.02.2021).
9. Экс-президента Киргизии Атамбаева задержали // Tass.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/9682925> (дата обращения: 15.02.2021).
10. Вице-спикер парламента Киргизии назвала назначение премьера незаконным от 11.10.2020 // INTERFAX.RU. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.interfax.ru/world/731001> (дата обращения: 15.02.2021).
11. В Бишкеке заявили о неоднократных беседах Жээнбекова и Путина 13.10.2020 // INTERFAX.RU, URL: <https://www.interfax.ru/world/731264> (дата обращения: 15.11.2020).
12. Розина Е. Садыр Жапаров попросил своих сторонников разойтись от 14.10.2020 // Комсомольская правда. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kp.kg/online/news/4047347/> (дата обращения: 15.02.2021).
13. Капушенко А. Парламент принял отставку президента, и.о. стал Жапаров от 16 октября 2020 // Клоор. [Электронный ресурс]. URL: <https://kloop.kg/blog/2020/10/16/live-parlament-sobiraetsya-na-vneocherednoe-zasedanie-kotoromu-predshestvovala-otstavku-prezidenta/> (дата обращения: 15.02.2021).

## СТАТЬИ

УДК 159.913

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА  
(НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)****Агибалова А.А., Устименко О.А., Байрамова Б.Ф.***ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Министерства  
здравоохранения Российской Федерации, Владивосток, e-mail: ksen3068@mail.ru*

Научный и практический интерес к синдрому профессионального выгорания обусловлен тем, что этот синдром – непосредственное проявление возрастающих проблем, связанных с самочувствием работников, эффективностью их деятельности и стабильностью деловой жизни организации. Деятельность преподавателя высшей школы отличается высокой эмоциональной напряженностью, что приводит к формированию синдрома профессионального выгорания. В статье отмечены теоретические аспекты исследования профессионального выгорания преподавателей. Раскрываются некоторые социально-психологические и профессиональные особенности, а также факторы риска выгорания преподавателей высшей школы. Приводятся результаты исследования диагностики профессионального выгорания и рассмотрены действия, направленные на предупреждение синдрома профессионального выгорания преподавателей медицинского вуза. Установлено, что деятельность преподавателя высшей школы эмоционально насыщена и сопровождается когнитивной сложностью в системе профессий «человек – человек». Наиболее значимыми факторами, вызывающими выгорание преподавателей, являются: стаж трудовой деятельности, возраст, неудовлетворенность работой, переживание социальной несправедливости, социальная незащищенность. Практическая значимость исследования состоит в диагностике и проведении анализа синдрома профессионального выгорания преподавателей медицинского вуза, а также в выработке рекомендаций по реализации методики и навыков саморегуляции эмоционального состояния, формировании системы профессиональных и личностных смыслов и ценностей, снижающих психоэмоциональные затраты.

**Ключевые слова:** профессиональное выгорание, субфакторы выгорания, субшкалы «эмоционального истощения», диагностика, профилактика, коррекция синдрома выгорания

**PROFESSIONAL BURN OUT OF THE TEACHERS OF THE UNIVERSITY  
(ON THE EXAMPLE OF THE MEDICAL UNIVERSITY)****Agibalova A.A., Ustimenko O.A., Bayramova B.F.***Pacific State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation,  
Vladivostok, e-mail: ksen3068@mail.ru*

The scientific and practical interest in the syndrome of professional burnout is due to the fact that this syndrome is a direct manifestation of the ever-growing problems associated with the well-being of employees, the efficiency of their activities and the stability of the business life of an organization. The activity of a higher school teacher is characterized by high emotional tension, which leads to the formation of a syndrome of professional burnout. The article highlights the theoretical aspects of the study of professional burnout of teachers. Some socio-psychological and professional characteristics, as well as risk factors for burnout of higher education teachers are revealed. The results of a study of diagnostics of professional burnout are presented and actions aimed at preventing the syndrome of professional burnout of teachers of a medical university are considered. It was found that the activity of a higher school teacher is emotionally rich and is accompanied by cognitive complexity in the «person – person» profession system. The most significant factors causing burnout of teachers are: work experience, age, job dissatisfaction, the experience of social injustice, social insecurity. The practical significance of the study lies in the diagnosis and analysis of the professional burnout syndrome of medical university teachers, as well as in the development of recommendations for the implementation of methods and skills for self-regulation of the emotional state, the formation of a system of professional and personal meanings and values that reduce psycho-emotional costs.

**Keywords:** professional burnout, burnout subfactors, subscales of «emotional exhaustion», diagnostics, prevention, correction of burnout syndrome

Профессия педагога относится к группе профессий риска «человек – человек», наиболее деформирующих личность человека, вследствие чего происходит своеобразная защита от возникающего нервно-психического напряжения [1, с. 126; 2, с. 1082]. Одним из вариантов психологической защиты является психологическое выгорание, которое приводит к профессиональному выгоранию преподавателя [3, с. 1]. Деятельность преподавателя высшей школы

отличается очень высокой эмоциональной напряженностью, что приводит к формированию синдрома профессионального выгорания [4, с. 177; 5, с. 719].

В настоящее время остается актуальной проблема обеспечения психологического здоровья педагогов в образовательных учреждениях. Особенно выражена она у такой категории специалистов, которые одновременно совмещают преподавательскую и профессиональную деятельность. Высо-

кое эмоциональное включение в образовательный процесс, необходимость участия в научной работе, ограничение временных рамок деятельности, ответственность за результаты своего труда провоцируют возникновение психологического напряжения педагога в современной высшей школе, в том числе и в медицинских вузах.

Цель исследования: диагностика и оценка факторов профессионального выгорания преподавателей медицинского вуза.

### Материалы и методы исследования

В процессе проведения исследования, анализа и обработки полученных результатов применялись общенаучные методы исследования: теоретические (анализ научной и психолого-педагогической литературы), анкетирование, тестирование, анализ и обобщение собранного теоретического и практического материала. В качестве основной психодиагностической методики был выбран опросник «Профессиональное выгорание» (Maslach Burnout Inventory, MBI), модификации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой. Материалом для настоящего исследования послужили данные, полученные при анкетировании 51 респондента, преподающих на кафедрах ФГБОУ ВО ТГМУ Минздрава России.

### Результаты исследования и их обсуждение

Исследование выполнялось на кафедре гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО ТГМУ Минздрава России в течение 2019–2020 учебного года. Вышеуказанный опросник предназначен для оценки симптомов выгорания у представителей социноми-

ческих профессий. Он позволяет провести диагностику трех основных составляющих синдрома выгорания – «эмоционального истощения», «деперсонализации» и «профессиональной успешности (редукции персональных достижений)». О наличии высокого уровня выгорания будут свидетельствовать высокие оценки по субшкалам «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» и низкие – по шкале «профессиональная успешность» (редукция персональных достижений). Соответственно, чем ниже преподаватель оценивает свои возможности и достижения, меньше удовлетворен самореализацией в профессиональной сфере, тем больше будет выражен у него синдром профессионального выгорания.

Для сравнения интенсивности проявления факторов профессионального выгорания были проанализированы 2 группы:

1-я группа – преподаватели, не задействованные во врачебной практике;

2-я группа – преподаватели, совмещающие преподавательскую и профессиональную медицинскую деятельность (табл. 1).

Как видно из табл. 1, наименьшее значение по шкале «эмоциональная истощенность» имеют мужчины – преподаватели вуза, не задействованные в лечебном процессе, что соответствует среднему уровню. У 2-й группы исследуемых данный показатель достиг высокого уровня (у мужчин практикующих врачей – преподавателей).

Если говорить о женщинах-преподавателях, то результат соответствует среднему уровню. У преподавателей-врачей женского пола этот показатель, как и у женщин-преподавателей, соответствует среднему уровню.

Таблица 1

Показатели субфакторов выгорания исследуемых

Пол	Возраст	№ анкетированного	Показатели субфакторов выгорания			Интегральный показатель	Степень выгорания	Стаж работы, годы
			Эмоциональная истощенность	Деперсонализация/Цинизм	Профессиональная успешность			
балл								
Женский	До 30	6	21	11	36	7	высокая	1
		7	25	10	44		средняя	18
	30–40	8	12	14	48	7	высокая	10
		9	11	11	34	6	средняя	8
		10	15	2	47	3	низкая	6
		11	16	4	46	3	низкая	1
		12	27	14	14	13	крайне высокая	3
		13	19	11	18	10	крайне высокая	5

Продолжение табл. 1								
Пол	Возраст	№ анкетир- евого	Показатели субфакторов выгорания			Интегральный показатель	Степень выгорания	Стаж работы, годы
			Эмоцио- нальная ис- точенность	Деперсо- нализация/ Цинизм	Професси- ональная успешность			
			балл					
Женский	30–40	14	14	4	39	3	низкая	7
		15	9	5	44	4	низкая	7
		16	17	10	35	6	средняя	6
		17	23	6	38	5	средняя	6
		18	20	6	44	5	средняя	3
		19	31	21	32	10	крайне высокая	5
	40–50	20	25	23	31	9	высокая	25
		21	30	17	36	10	крайне высокая	27
		22	16	16	45	7	высокая	17
		4	29	17	38	9	высокая	18
		5	21	14	37	8	высокая	18
		2	22	18	31	9	высокая	12
		1	29	16	31	10	крайне высокая	21
		23	18	10	42	5	средняя	10
		24	30	18	26	11	крайне высокая	20
		25	23	14	31	9	высокая	15
		26	13	13	32	6	средняя	17
		27	14	13	42	5	средняя	18
		28	14	12	30	6	средняя	18
		40–50	29	23	13	35	7	высокая
	30		25	8	31	6	средняя	17
	50–60	31	42	19	32	12	крайне высокая	33
		32	27	15	29	10	крайне высокая	21
		33	40	22	21	15	крайне высокая	15
		34	11	8	21	8	высокая	34
		35	21	15	32	9	высокая	20
		36	8	2	29	4	низкая	10
		37	26	12	21	11	крайне высокая	32
		38	39	25	34	12	крайне высокая	21
		39	15	8	35	5	средняя	22
		40	44	14	20	15	крайне высокая	40
	60–70	41	15	9	21	8	высокая	45
		42	44	29	35	12	крайне высокая	35
		43	32	21	30	10	крайне высокая	38
	70–80	44	51	26	32	12	крайне высокая	42
		45	36	27	36	12	крайне высокая	42
		46	42	21	30	12	крайне высокая	46

**Окончание табл. 1**

Пол	Возраст	№ анкетированного	Показатели субфакторов выгорания			Интегральный показатель	Степень выгорания	Стаж работы, годы
			Эмоциональная истощенность	Деперсонализация/Цинизм	Профессиональная успешность			
балл								
Мужской	30–40	47	31	17	38	9	высокая	6
		48	7	2	47	3	низкая	5
	40–50	49	20	16	30	9	высокая	12
		50	45	19	30	12	крайне высокая	10
	50–60	51	23	18	36	8	высокая	17
60–70	3	14	9	36	4	низкая	45	

■ – преподаватели, совмещающие преподавательскую и профессиональную медицинскую деятельность.

**Таблица 2**

Средние значения субшкал для исследуемых профессиональных групп

Профессиональная группа	Пол	Средний возраст, лет	Эмоциональная истощенность	Деперсонализация	Профессиональная успешность	Стаж, годы
			балл			
1	Мужской	55,53	17,04	12,53	33,03	28,52
	Женский	50,71	25,24	14,86	32,52	21,03
2	Мужской	42,55	26,52	14,03	37,75	9,56
	Женский	43,34	22,10	12,04	34,53	13,41

**Таблица 3**

Интегральный показатель выгорания

Степень выгорания		Низкая степень	Средняя степень	Высокая степень	Крайне высокая степень
Тестовые нормы для интегрального показателя выгорания, в баллах		3–4	5–6	7–9	10
Группа, №	Количество участников, %				
1	32 (62,74)	4 (12,50)	8 (25,00)	7 (21,87)	13 (40,62)
				62,5%	
2	19 (37,25)	3(15,78)	3(15,78)	8(42,10)	5(26,31)
				68,4%	

По фактору «деперсонализация/цинизм» наибольшее значение имеют женщины 1-й группы, их результат попадает в категорию «очень высокий уровень». Наименьшее значение (средний уровень) имеют мужчины 1-й группы. У 2-й группы результат соответствует высокому уровню.

Показатель «профессиональная успешность» только у 2-й группы исследуемых мужского пола соответствует низкому уровню, у остальных же этот показатель соответствует среднему уровню.

Выявлено, что средний стаж и средний возраст преподавателей, не задействованных во врачебной практике, больше, чем

у преподавателей, совмещающих преподавательскую и профессиональную медицинскую деятельность (табл. 2).

Как видно из табл. 2, наблюдается гендерная зависимость (мужчины – преподаватели вуза без врачебной практики «выгорают» в меньшей степени, чем женщины этой же группы) при любом стаже трудовой деятельности.

Можно предположить, что вследствие многолетнего стажа работы с большим количеством людей из-за совмещения работы и преподавателя, и врача показатель выгорания у преподавателей-врачей выше, чем у преподавателей, не задействованных во врачебной практике (табл. 3).

Отмечено, что с увеличением среднего возраста растет степень выгорания преподавателей медицинского вуза (табл. 4), что связано, скорее всего, с биологическим фактором. С возрастом приходит профессиональный опыт, но также накапливается психологическая и эмоциональная усталость, что, возможно, в будущем приводит к безразличию к окружающей обстановке, к деперсонализации личности и к эмоциональному выгоранию.

Результаты исследования показывают, что более половины всех опрошенных испытывают симптомы эмоционального выгорания, из них более трети (35,3%) находятся в категории «крайне высокая степень» и 29,4% – в категории «высокая степень».

Отмечается зависимость интегрального показателя от возраста исследуемых. В возрастных группах 50–60 и 60–70 лет участников с крайне высокой степенью выгорания значительно больше, чем в других возрастных группах (рис. 1).

Работа преподавателя требует интеллектуальных и временных вложений в его профессиональную деятельность. Осо-

бенно это свойственно преподавателям, совмещающим преподавательскую и профессиональную медицинскую деятельность, поскольку для них характерно постоянное последипломное образование как в рамках курсов повышения квалификации, так и самостоятельное. Увеличение стажа трудовой деятельности приводит к увеличению интенсивности показателей выгорания. Выявлено, что максимальное количество участников с крайне высокой степенью выгорания отмечается в группе со стажем работы более 25 лет (рис. 2). Одновременно отмечается отсутствие респондентов, стаж работы которых превышает 25 лет, имеющих низкую и среднюю степень выгорания.

В то же время можно отметить большее количество преподавателей с крайне высокой степенью выгорания со стажем до 5 лет. Это можно объяснить трудностями, связанными с началом педагогической деятельности.

Проведенное исследование показало, что в обеих группах исследуемых имеются достаточно высокие показатели выгорания.

Таблица 4

Зависимость интегрального показателя выгорания от возраста респондентов

Степень выгорания	Низкая степень	Средняя степень	Высокая степень	Крайне высокая степень
Балл	3–4	5–6	7–9	10
Количество участников	7	11	15	18
%	13,72	21,56	29,41	35,29
Средний возраст участников, лет	43,14	41,97	46,73	54,55

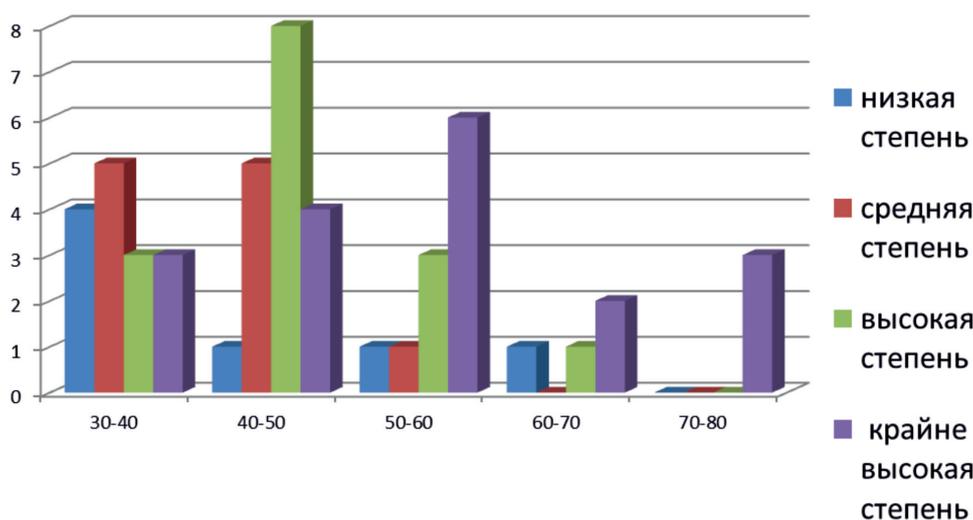


Рис. 1. Зависимость интегрального показателя от возраста

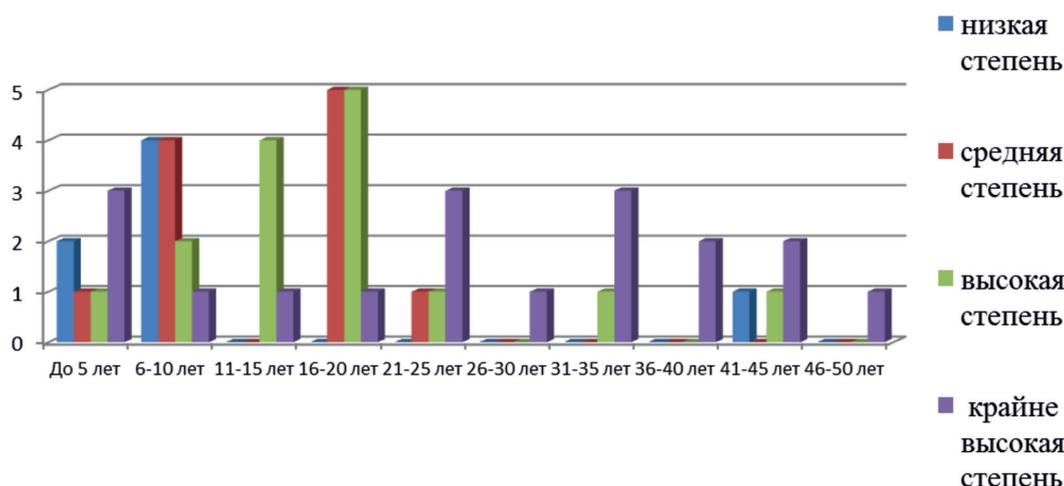


Рис. 2. Зависимость интегрального показателя выгорания от стажа работы

Участники, имеющие высокую и крайне высокую степени выгорания, составляют в 1-й группе 62,49%, во 2-й группе – 68,42%, что можно объяснить высоким уровнем ежедневного контакта с большим количеством людей. У преподавателей, совмещающих преподавательскую и профессиональную медицинскую деятельность, это обусловлено дополнительной нагрузкой, связанной с лечебной работой. Незначительную разницу в показателях 1-й и 2-й групп (ожидался значительно увеличенный показатель выгорания у представителей 2-й группы) можно объяснить тем, что благодаря длительному опыту и характеру работы у них выработались относительная резистентность к синдрому профессионального выгорания и положительная эмоциональная отдача.

Отмечается прямая корреляция выгорания с возрастом. Крайне высокую степень выгорания имеют участники, средний возраст которых 54,5 года, что составляет 35,29%.

### Выводы

В процессе изучения синдрома профессионального выгорания преподавателей выявлено следующее:

1. При рассмотрении теоретических аспектов проблемы отмечено, что педагоги вуза, работающие в системе профессий «человек – человек», подвержены профессиональному выгоранию, связанному с деформацией личности, выражающейся в синдроме хронической усталости и эмоциональном выгорании.

2. Выявлено, что наиболее значимыми являются: неудовлетворенность работой, переживание социальной несправедливо-

сти и социальная незащищенность, возраст, стаж трудовой деятельности.

3. В диагностике профессионального выгорания преподавателей ФГБОУ ВО ТГМУ Минздрава России использовался опросник «Профессиональное выгорание» в модификации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой. В процессе исследования определено, что женщины-преподаватели имеют по шкале «эмоциональная истощенность» более высокие показатели, чем мужчины. Фактор «деперсонализация» выше у мужчин 2-й и женщин 1-й группы. Показатель «профессиональная успешность» только у мужчин 2-й группы соответствует низкому уровню, у остальных относится к среднему уровню. С увеличением возраста преподавателей возрастает интегральный показатель выгорания. Педагоги со стажем работы до 5 лет и более 25 лет отличаются более высокой степенью выгорания. Более половины респондентов испытывают симптомы эмоционального выгорания, из них более трети (35,3%) находятся в категории «крайне высокая степень» и 29,4% – в категории «высокая степень». Преподавателей с высокой и крайне высокой степенью выгорания – 62,5%, преподавателей, совмещающих преподавательскую и медицинскую деятельность, – 68,42%. Значения показателей «эмоциональная истощенность» и «деперсонализация» выше во 2-й группе.

4. С целью предупреждения профессионального выгорания преподавателям ФГБОУ ВО ТГМУ рекомендовано развивать навыки саморегуляции эмоционального состояния и систему профессиональных и личностных смыслов и ценностей, снижа-

ющих психоэмоциональные затраты и повышающих внутреннюю профессиональную мотивацию, что позволит разрешить профессиональные трудности и совершенствовать деятельность и профессиональное развитие личности преподавателя.

#### Список литературы

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. М.: Юрайт, 2018. 343 с.
2. Воробьева Е.Е., Родионова О.А. Исследование факторов синдрома эмоционального выгорания и способы его

коррекции (на примере преподавателей медицинского института) // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. Т. 5. № 8. С. 1082–1084.

3. Марийчук Е.О. Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий // Психологическая наука и образование WWW.PSYEDU.RU. 2016. № 1. С. 1–10.

4. Тарабакина Л.В., Звонова Е.В., Тарасова В.А. Факторы возникновения синдрома эмоционального выгорания у молодых работников // Вестник университета. 2020. № 9. С. 177–184.

5. Хусяинов Т.М., Бафаев М.М., Таджиходжаева Ш.А. Причины возникновения синдрома профессионального выгорания у педагогов: теоретический анализ // Парадигма. 2016. № 2. С. 719–729.

УДК 159.9.072.43

**ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМИ ДИСЦИПЛИН «ИНФОРМАТИКА» И «ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

**Таров Д.А., Тарова И.Н.**

*ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», Елец,  
e-mail: tarov1970@rambler.ru, inesstarova@rambler.ru*

Статья посвящена исследованию подростковой самооценки учебной деятельности, формирующейся у обучающихся Центра СПО ЕГУ им. И.А. Бунина при изучении дисциплин «Информатика» и «Информатика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности». Материалы исследования позволили подтвердить тезис о том, что детская самооценка проявляется в отношении ребенка к окружающим сверстникам, к их достижениям, легший в основу методики априорной самооценки и взаимооценок. В ходе эксперимента в индивидуальной беседе учащимся предлагалось обоснованно оценить свою возможность выполнить определенное задание, после чего экспериментатор предлагал фамилии трех разных по успеваемости одноклассников и предлагалось обоснованно оценить их возможности по выполнению того же задания. Полученные в результате исследования материалы позволяют констатировать, что учащиеся, обладающие адекватной самооценкой учебной деятельности, способны адекватно соотносить рост сложности предлагаемых заданий со своими возможностями, что позволяет им чаще достигать состояния успеха, что, в свою очередь, поддерживает позитивное самовосприятие и закрепляет сложившуюся самооценку. Напротив, учащиеся с завышенной самооценкой этой возможности лишены, так как, выбирая задания, сложность которых превышает их возможности, часто попадают в состояние неуспеха, что в итоге ведет к негативному самовосприятию и снижению самооценки вплоть до заниженной. Полученные результаты позволили разделить обучающихся в соответствии со степенью адекватности их самооценок учебной деятельности, планировать и проводить работу по коррекции неадекватных самооценок и укреплению адекватных.

**Ключевые слова:** самооценка, самооценка учебной деятельности, подростковая самооценка, успеваемость учащихся

**RESEARCH OF SELF-ASSESSMENT OF LEARNING ACTIVITY OF ADOLESCENTS WHEN THEY STUDY THE DISCIPLINE «INFORMATICS» AND «INFORMATICS AND INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES»**

**Tarov D.A., Tarova I.N.**

*Bunin Yelets State University, Yelets, e-mail: tarov1970@rambler.ru, inesstarova@rambler.ru*

The article is devoted to the study of adolescent self-esteem of educational activity, which is formed among students of the Center of SPE of the Bunin Yelets State University in the study of the disciplines «Informatics» and «Informatics and information and communication technologies in professional activities.» The research materials made it possible to confirm the thesis that children's self-esteem is manifested in the child's attitude to the surrounding peers, to their achievements and formed the basis of the method of a priori self-esteem and mutual evaluations. In the course of the experiment, in an individual conversation, the students were asked to reasonably assess their ability to complete a certain task, after which the experimenter suggested the names of three classmates with different academic performance and was asked to reasonably assess their ability to complete the same task. The materials obtained as a result of the research allow us to state that students with adequate self-esteem of educational activity are able to adequately correlate the growth of the complexity of the proposed tasks to their capabilities, which allows them to more often achieve a state of success, which, in turn, maintains a positive self-perception and consolidates the existing self-esteem. On the contrary, students with high self-esteem are deprived of this opportunity, since choosing tasks whose complexity exceeds their capabilities, they often find themselves in a state of unsuccessfulness, which, as a result, leads to negative self-perception and a decrease in self-esteem up to low. The results obtained made it possible to divide students in accordance with the degree of adequacy of their self-assessments of educational activities, plan and carry out work to correct inadequate self-assessments and strengthen adequate ones.

**Keywords:** self-esteem, self-esteem of learning activities, adolescent self-esteem, student performance

Самооценка и, в частности, самооценка учебной деятельности как элемент личности, оказывающий заметное влияние на формирование личности учащегося, ставит перед необходимостью использования совокупности методик её диагностики, по-

зволяющих выяснить отношение учащихся не только и не столько к результатам своей учебной деятельности, но и к своим возможностям в этом плане. Таким образом, перед нами стоит задача подбора блока методик, позволяющих определить степень

адекватности самооценки учебной деятельности учащегося.

Целью настоящего исследования является выяснение степени адекватности самооценки учебной деятельности подростков при изучении ими дисциплин «Информатика» и «Информатика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности»

#### **Материалы и методы исследования**

Использование описанной методики ранжирования при исследовании самооценки учебной деятельности 136 учащихся Центра СПО ЕГУ им. И.А. Бунина позволило выявить наличие адекватной самооценки у 49,26% учащихся, завышенной – у 33,09%, заниженной – у 17,65%. Отметим, что учащиеся с завышенной самооценкой учебной деятельности к наиболее значимым качествам, способствующим, с их точки зрения, успешности учебной деятельности, преимущественно относили способность к учебе. Тестируемые, показавшие адекватную самооценку учебной деятельности, согласно материалам эксперимента наиболее важным качеством преимущественно выбирали организованность. У учащихся с заниженной самооценкой выявить каких-либо выраженных предпочтений не удалось из-за большого разброса в выборе.

Одной из используемых нами методик исследования степени адекватности самооценки учебной деятельности была методика, предложенная А.И. Липкиной [1, с. 88–89], суть которой заключается в оценке результатов учебной деятельности тестируемого экспериментатором тремя различными баллами: объективным, а также завышенным и заниженным. В индивидуальной беседе тестируемому сообщалось, что его работу проверяли три преподавателя, разошедшиеся в ее оценке, и предлагалось самому обобщенно оценить собственную работу.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Результаты тестирования 136 учащихся Центра СПО ЕГУ им. И.А. Бунина по вышеописанной методике были таковы: адекватной самооценкой учебной деятельности обладали 50,74% учащихся, завышенной – 32,35%, заниженной – 16,91%. Индивидуальные беседы с тестируемыми позволили сделать вывод о большей выраженности у учащихся, обладающих адекватной самооценкой, особенно успевающих на «хорошо» и «отлично», когнитивного компонента самооценки, предполагающего сформированность представлений о себе, своих возможностях, в том числе в учебной деятельности,

а также о роли самооценки в успешности учебной деятельности. У учащихся, обладающих завышенной или заниженной самооценкой учебной деятельности, с нашей точки зрения, более выражен эмоциональный компонент самооценки, подразумевающий наличие либо положительного (желание), либо отрицательного отношения (нежелание) к самооцениванию.

Следующая примененная нами в исследовании методика предполагала самостоятельную оценку учащимися выполненных в рамках учебного процесса работ и последующее соотнесение их оценок с оценками преподавателей, что позволяло вынести суждение о степени адекватности самооценок тестируемых. Использование этой методики позволило получить следующие результаты: адекватная самооценка учебной деятельности выявлена у 50,74% учащихся, завышенная – у 32,35%, заниженная – у 16,91%.

Последующие индивидуальные беседы с учащимися позволили сделать вывод о том, что оценки, выставляемые преподавателями, закономерно связаны с когнитивным компонентом самооценки тестируемых, так как оказывают влияние на складывающуюся у учащихся в процессе обучения самооценку учебной деятельности. Следует отметить, что закономерно адекватной самооценкой учебной деятельности преимущественно обладали учащиеся, самооценки работ которых совпадали с преподавательскими, завышенная самооценка учебной деятельности наблюдалась у учащихся, склонных излишне высоко, по сравнению с преподавателями, оценивать результаты своей учебной деятельности, заниженная – у склонных оценивать свои работы ниже, нежели преподаватели.

Преимуществом этой методики, по сравнению с первой, является возможность выявить самооценку учебной деятельности учащихся посредством систематической оценки учащимися результатов своей учебной деятельности.

Систематическое использование вышеописанных методик диагностирования самооценки учебной деятельности позволило нам остановиться на методике, которую мы опишем ниже. Опытно-экспериментальная работа строилась на программном материале дисциплин «Информатика», «Информатика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности», так как эти дисциплины преподаются на всех направлениях, преподающихся в Центре СПО им. И.А. Бунина. Для каждой группы были разработаны варианты заданий трех степеней сложности. Критерием сложности задания выступал необходимый для его выполнения объем знаний, умений,

навыков. В силу того, что задачей исследования являлось выявление самооценки учебной деятельности, а не динамики уровня притязаний, выбор задания предоставлялся учащемуся лишь однократно. Выбор, даже однократный, уже свидетельствует о сложившейся самооценке. Уровень адекватности самооценки учебной деятельности тестируемого определялся соотношением выбранного задания с успеваемостью учащегося по данной дисциплине. Подбор заданий различной степени сложности проводили преподаватели соответствующих дисциплин. Полученные результаты представлены в табл. 1.

**Таблица 1**  
Самооценка учебной деятельности подростками, выявленная с помощью методики выбора задачи

Неадекватная самооценка		Адекватная самооценка
Завышенная	Заниженная	
33,82%	16,18%	50,00%

В ходе эксперимента выяснилось, что примерно две трети учащихся, успевающих по предмету на «хорошо» и «отлично», преимущественно выбрали для решения сложные задачи, что, в свою очередь, подтверждает сложившуюся у них адекватную самооценку учебной деятельности. У оставшейся трети успевающих на «хорошо» и «отлично» учащихся сформировалась заниженная самооценка. Среднеуспевающие учащиеся продемонстрировали такую же степень адекватности самооценки, однако треть тестируемых обладала не заниженной, а завышенной самооценкой учебной деятельности. Слабоуспевающие же учащиеся в большинстве имели завышенную самооценку.

В ходе последующих индивидуальных бесед выяснялся мотив, лежащий в основе выбора степени сложности задания. Типичным можно считать ответ одного из слабоуспевающих учащихся группы КСс-21, выбравшего для решения задания высокой степени сложности и, как следствие, с заданием не справившегося: «Решил рискнуть и выбрать задание посложнее. Вдруг бы повезло? Может, повезет в следующий раз». Как видим, в основе мотивации лежал мотив достижения успешности в учебной деятельности, к сожалению, ничем не подкрепленный. Следует заметить, что подобные результаты тем ни менее обнаруживают у тестируемых стремление к высокой самооценке, что у слабоуспевающих учащихся провоцирует формирование завышенной самооценки учебной деятельности.

Материалы исследования подтверждают тезис о том, что детская самооценка прояв-

ляется в отношении ребенка к окружающим сверстникам, к их достижениям, легший в основу методики априорной самооценки и взаимооценок, в свое время предложенной А.И. Липкиной [1, с. 100–103]. В ходе эксперимента в индивидуальной беседе учащимся предлагалось обоснованно оценить свою возможность выполнить определенное задание, после чего экспериментатор предлагал фамилии трех разных по успеваемости одноклассников и предлагалось обоснованно оценить их возможности по выполнению того же задания. Далее тестируемому предлагалось задание на основе уже изученного, знакомого материала и предлагалось оценить в баллах свои возможности по его выполнению, а также возможности трех своих разноуспевающих одноклассников.

Типичными были следующие суждения:

1. «В. и М. смогут выполнить это задание на «хорошо», так как иногда спешат и их работы имеют недочеты, а П. получит «неудовлетворительно». Я выполню это задание на «хорошо», так же как В. и М.» (1 курс).

2. «Думаю, что справлюсь с заданием на «отлично». К., скорее всего, тоже выполнит задание на «отлично», а Р. и Л. получат «хорошо» или «удовлетворительно», потому что учатся хуже меня и Т.» (2 курс).

3. «Е. выполнит задание на «хорошо». Я и О. учимся хуже и, скорее всего, выполним задание на «удовлетворительно». С. получит «неудовлетворительно», как и всегда» (3 курс).

Методика априорной самооценки и взаимооценок позволила получить следующие результаты: адекватная самооценка учебной деятельности наблюдалась у 50,74% учащихся, завышенная – у 32,35%, заниженная – у 16,91%.

В публикациях, посвященных самооценке, как правило, выделяются два её вида: адекватная и неадекватная. Неадекватная самооценка, в свою очередь, разделяется на завышенную и заниженную [2]. Однако, с нашей точки зрения, такая классификация недостаточно подробна для планирования работы по коррекции подростковой самооценки учебной деятельности, так как не указывает, насколько эта самооценка высока. Исходя из опыта практической работы, мы пришли к следующей классификации. Адекватная самооценка разделяется на адекватную высокую, т.е. адекватную самооценку на фоне высокой успеваемости; адекватную среднюю – при средней успеваемости и адекватную низкую – при слабых успехах в учебной деятельности. Неадекватная самооценка учебной деятельности имеет больше градаций. Заниженная средняя – оценка успешности собственной учеб-

ной деятельности на «удовлетворительно» при более высоких оценках, выставяемых преподавателями. Заниженная низкая – низкая оценка успешности учебной деятельности при более высоких результатах. Завышенная высокая – высокая самооценка учебной деятельности при средней или низкой успеваемости. Завышенная средняя – средняя самооценка учебной деятельности (претензия на оценку «удовлетворительно») при недостаточной для этого успеваемости.

Эту градацию самооценок мы использовали при проведении исследования самооценки учебной деятельности по методике априорной самооценки и взаимооценок. Результаты, полученные после обработки материалов тестов, представлены в табл. 2 и 3.

При составлении табл. 2 100% составляли все 136 учащихся Центра СПО ЕГУ им. И.А. Бунина, принимающих участие в исследовании, при составлении же табл. 3 мы за 100% принимали группы учащихся, согласно их успеваемости по предмету (с высокой успеваемостью – 44 человека, со средней – 58 и с низкой – 34).

Материалы тестирования позволяют констатировать, что учащиеся, обладающие адекватной самооценкой учебной деятельности, способны адекватно соотносить рост сложности предлагаемых заданий своим возможностям, что позволяет им чаще достигать состояния успеха, что, в свою очередь, поддерживает позитивное само-

восприятие и закрепляет сложившуюся самооценку. Напротив, учащиеся с завышенной самооценкой этой возможности лишены, так как выбирая задания, сложность которых превышает их возможности, часто попадают в состояние неуспеха, что в итоге ведет к негативному самовосприятию и снижению самооценки вплоть до заниженной.

Исходя из опыта, полученного при использовании вышеописанных методик, мы разработали и экспериментально апробировали собственную методику определения степени адекватности самооценки учебной деятельности и сформированности ее компонентов: когнитивного, деятельностного, эмоционального и мотивационного, при разработке которой мы опирались на работы В.И. Матиса [3], П.И. Образцова [4], Р.С. Немова [5].

Учащимся предлагался для заполнения опросник, содержащий вопросы как о собственной учебной деятельности, так и об успешности учебной деятельности одноклассников. Преподаватели, оценивающие успешность учебной деятельности учащихся, заполняли таблицу, исходя из которой можно было судить о степени успешности учебной деятельности тестируемых и соотносении которой с опросником, заполняемым учащимися, позволило установить степень адекватности самооценки учебной деятельности учащихся. Полученные результаты представлены в табл. 4.

Таблица 2

Самооценка учебной деятельности подростками в зависимости от их успеваемости

Адекватность \ Успеваемость	Адекватная высокая	Завышенная высокая	Заниженная средняя	Адекватная средняя	Завышенная средняя	Заниженная низкая	Адекватная низкая
Высокая	15,44%	–	16,91%	–	–	–	–
Средняя	–	12,50%	–	30,15%	–	–	–
Низкая	–	2,94%	–	–	16,91%	–	5,15%

Таблица 3

Взаимооценка учебной деятельности подростками в зависимости от их успеваемости

Взаимооценка \ Успеваемость	Адекватная высокая	Завышенная высокая	Заниженная средняя	Адекватная средняя	Завышенная средняя	Заниженная низкая	Адекватная низкая
Высокая (44 чел.)	18,18%	–	36,36%	11,36%	–	22,74%	11,36%
Средняя (58 чел.)	17,24%	12,07%	8,62%	27,59%	10,34%	5,17%	18,97%
Низкая (34 чел.)	11,76%	17,65%	5,88%	17,65%	17,65%	2,94%	26,47%

Таблица 4

Самооценка учебной деятельности подростками

Адекватная высокая самооценка	Завышенная высокая самооценка	Заниженная средняя самооценка	Адекватная средняя самооценка	Завышенная средняя самооценка	Заниженная низкая самооценка	Адекватная низкая самооценка
15,44%	15,44%	16,91%	30,15%	16,91%	0%	5,15%

**Таблица 5**

Сформированность компонентов самооценки учебной деятельности учащихся

Вид самооценки	Компоненты самооценки учебной деятельности			
	Мотивационный	Когнитивный	Эмоциональный	Деятельностный
Адекватная самооценка учебной деятельности 50,74%	75,36%	73,91%	81,16%	79,71%
Завышенная самооценка учебной деятельности 32,35%	72,73%	40,91%	79,55%	47,73%
Заниженная самооценка учебной деятельности 16,91%	43,48%	26,09%	56,52%	43,48%

Совпадение данных в табл. 2 и 4 свидетельствует о корректности предлагаемой нами методики.

**Заключение**

В процессе исследования нами были получены результаты, позволяющие вынести суждение о сформированности у учащихся когнитивного, деятельностного, эмоционального и мотивационного компонентов самооценки учебной деятельности (табл. 5).

Для диагностики мотивационного компонента нами применялись анкетирование и индивидуальные беседы, показавшие зависимость сформированности мотивационного компонента самооценки учебной деятельности от возраста тестируемых: у студентов первого и второго курсов она носила ситуативный характер в большей степени, нежели у студентов третьего и четвертого.

При исследовании когнитивного компонента самооценки учебной деятельности также использовались анкетирование и индивидуальные беседы, позволившие выявить у тестируемых сформированность знаний о сущности самооценки, критериях самооценивания и собственных возможностей в учебной деятельности. Из табл. 5 видно, что учащиеся с неадекватной, особенно заниженной самооценкой испытывают наибольшие трудности с оценкой своих возможностей в учебе.

Исследование эмоционального компонента самооценки учебной деятельности проводилось при помощи наблюдения и ин-

дивидуальных бесед. Как видно из табл. 5, у учащихся с заниженной самооценкой негативное отношение к процессу самооценивания наблюдалось чаще всего.

При исследовании деятельностного компонента самооценки учебной деятельности учащиеся делали аргументированный самоанализ своей письменной работы или ответа. Как видим из табл. 5, наибольшие затруднения при этом испытывали учащиеся с неадекватной самооценкой, что свидетельствует о слабой сформированности у тестируемых деятельностного компонента самооценки учебной деятельности.

Полученные результаты позволили разделить обучающихся в соответствии со степенью адекватности их самооценок учебной деятельности, планировать и проводить работу по коррекции неадекватных самооценок и укреплению адекватных.

**Список литературы**

1. Липкина А.И. Психология самооценки школьника: дис. ... докт. психол. наук. Москва, 1974. 383 с.
2. Шакиров Р.Х., Буркитова А.А., Дудкина О.И. Оценка учебных достижений учащихся. Методическое руководство. Бишкек: Билим, 2012. 80 с.
3. Матис В.И. Педагогическая социология: учебное пособие для вузов. М.: Издательство «Юрайт», 2020. 261 с.
4. Образцов П.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов. М.: Издательство «Юрайт», 2020. 156 с.
5. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3-х кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: Владос, 2016. 641 с.

## СТАТЬИ

УДК 81'44:811.531(575.2)

**ПАРАДИГМАТИЧЕСКОЕ СТРОЕНИЕ  
КИРГИЗСКО-КОРЕЙСКИХ ГИДРОНИМОВ****Зулпукаров К.З., Караева Н.О., Камардинова У.Н.***Ошский государственный университет, Ош, e-mail: zulpukarov48@mail.ru*

Актуальность темы состоит в неизученности киргизского и корейского языков в сопоставительно-сравнительном плане, несмотря на интенсивно усиливающиеся контакты двух стран и их народов. Цель статьи – сравнительная характеристика гидронимов двух языков, образующих отдельную лексико-семантическую группу. Статья выполнена в рамках лингвотипологии и лингвогенетики. В ней определено понятие парадигма и описано строение парадигматики киргизско-корейских гидронимов. Определены типичные свойства гидронимов, выделены их основные типы, парадигматические признаки, общие и отличительные черты в двух языках. Новизной содержания статьи является аргументация этимологической идентичности некоторых корней киргизско-корейских гидронимов. В ней на основе соответствующих фактов аргументировано положение о том, что гидронимы в киргизском и корейском языках образуют крупную лексико-семантическую группировку, обладают когнитивно-функциональными сходствами, семантически расширяются и обогащаются за счет переносных значений. Обоснование идеи о наличии общих и родственных корней в двух сравниваемых языках важно для алтаистики. Показано, что некоторые общие признаки киргизско-корейской ментальности отражены в афористических средствах языка. Результаты, полученные авторами в этом направлении, представляют собой ценность для компаративистики, поскольку вносят новое в теорию лингво-этногенетического единства алтайской семьи языков.

**Ключевые слова:** парадигма, гидронимика, типы гидронимов, топонимические гидронимы, нарицательные гидронимы, коммуникативные гидронимы, этимологическая идентичность, ядро и периферия

**PARADIGMATIC STRUCTURE KYRGYZ-KOREAN HYDRONIMS****Zulpukarov K.Z., Karaeva N.O., Kamardinova U.N.***Osh State University, Osh, e-mail: zulpukarov48@mail.ru*

The relevance of the topic lies in the lack of study of the Kyrgyz and Korean languages in a comparative-comparative plan, despite the intensively increasing contacts between the two peoples and their countries. The article is made within the framework of linguotypology and linguogenetics. It describes the concept and describes the structure of the paradigmatics of the Kyrgyz-Korean hydronyms. The typical properties of hydronyms are determined, their main types, paradigmatic signs, common and distinctive features in two languages are highlighted. The novelty of the content of the article is the argumentation of the etymological identity of some roots of the Kyrgyz-Korean hydronyms. In it, on the basis of relevant facts, it is argued that hydronyms in the Kyrgyz and Korean languages form a large lexico-semantic grouping, have cognitive-functional similarities, semantically expand and enrich due to figurative meanings. Justification of the idea of the presence of common and related roots in the two compared languages is important for Altaic studies. It is shown that some common features of the Kyrgyz-Korean mentality are reflected in the aphoristic means of the language. The results obtained by the author in this direction are of value for comparative studies, since they bring something new to the theory of linguo-ethnogenetic unity of the Altai family of languages.

**Keywords:** paradigm, hydronyms, types of hydronyms, toponymic hydronyms. Common hydronyms, communicative hydronyms, etymological identity, antonymy of the core and periphery

Гидронимы составляют отдельную парадигму. Парадигма – это совокупность языковых единиц, обладающих общими свойствами [1, с. 283]. Термином гидроним обозначаются названия веществ, предметов, явлений, процессов, орудий, имеющих отношение к воде [2, с. 52–59]. Исследованием номинантов воды и водных объектов занимается такая отрасль лексикологии, как гидронимика. В этом направлении было проведено достаточное количество исследований. Здесь мы можем назвать несколько лингвистических трудов [2, с. 52–59; 3, с. 8–21; 4, с. 192]. Гидронимы образуют целостную парадигму, состоящую из слов, словосочетаний и предложений, прямо или косвенно связанных с водой. Их основ-

ной денотат – вода. Вода имеет самое общее определение. Это бесцветная прозрачная жидкость, состоящая из кислорода и водорода. Она самое распространенное вещество в природе, занимает 71% поверхности Земли, крайне необходима для живых организмов и существует в природе в жидкой, твердой и газообразной форме.

Киргизские гидронимы исследованы достаточно хорошо как в этимологическом, так и в типологическом аспекте [2, 3]. Но до сегодняшнего дня они специально не рассматривались в сравнении с корейскими гидронимами. В наше время значительно расширились связи киргизского и корейского народов, углубляются их контакты в различных сферах жизнедеятельности, усиливается

интерес киргизской молодежи к корейскому языку и культуре, что послужило основанием для выбора темы исследования. В связи с этим мы ставим своей целью произвести сравнительный анализ парадигмы гидронимов киргизского и корейского языков.

Объектом статьи выступает парадигматическое строение киргизско-корейских гидронимов, предметом – виды, разновидности и семантика гидрономинантов в сравниваемых языках. В исследовании использованы сравнительный, типологический, сопоставительный и описательный методы. Сопоставительный метод используется в сочетании с методом реконструкций.

Гидронимы включают в себя многотипные и разноконструктурные слова [5, с. 62–65]. Данную лексическую парадигму можно разделить на частные группы по нескольким критериям и рассмотреть их в отдельности. Сначала охарактеризуем типы киргизских гидронимов.

1. По частеречной принадлежности мы различаем:

1) имена существительные (субстантивы) делятся на: а) нарицательные имена: *суу* вода, *булак* родник, *сай* русло, *өзөн* речка, *дарыя* река, *көл* озеро, *деңиз* море, *океан*; б) собственные имена: *Нарын дарыясы* река Нарын, *Ысык-Көл* озера Ыссык-Куль, *Каспий деңизи* Каспийское море, *Атлантика океаны* Атлантический океан и др.;

2) имена прилагательные, причастия (адъективы): *шар* быстрый, бурный, *агын* текучий, текущий, *тунук* прозрачный, *таза* чистый; *ылайланган* мутный, *аккан* поточный, *кашкайган* прозрачный, *мөлтүрөгөн* прозрачно-чистый и др.;

3) глаголы и отглагольные имена существительные: *ак-* течь, протекать (*агат* течёт, *агым* течение), *төк-* лить (*төгөт* льёт, *төкмө* разлитый), *куй-* наливать, впадать (*куят* наливает, впадает, *куйма* слияние), *шаркыра-бурлит*, грохочет (*шаркырайт* бурлит, грохочет, *шаркыратма* водопад) и др.

2. По строению гидронимы подразделяются на четыре группы:

а) корневые: *суу* вода, *көл* озеро, *шар* быстрое, бурное течение, *ак-* течь, *төк-* лить и др.;

б) образованные путем аффиксации: *шаркыратма* водопад, *куйма* слияние, *агынды* течение и др.;

в) парные (сложные) слова: *Ысык-Көл* Иссык-Куль (көл озеро), *Волга-Дон каналы* Волго-Донской канал, *Сүлүктү суусу* река Сулюкта, *Аксы* (название реки букв. белая вода), *Кара деңиз* Черное море и др.;

г) сложные слова с аффиксами: *Жер ортолук деңизи* Средиземное море, *Индия океаны* Индийский океан и т.д.

3. С учетом ядерности-периферийности функционирования номинанты воды можно разделить на три группы:

а) ядерные гидронимы: *суу* вода, *булак* родник, *өзөн* речка, *дарыя* река, *көл* озеро, *деңиз* море, *океан* и др.;

б) гидронимы, обслуживающие ближнюю периферию: *жамгыр* дождь, *жаан* дождь, *кар* снег, *мөңгү* ледник, *мөндүр* град...; *ак-* течь, протекать, *төк-* лить, *шаркыратма* водопад, *булуң* залив ...; *Атлантика океаны* Атлантический океан, *Нарын дарыясы* река Нарын, *Волга-Дон каналы* Волго-Донской канал и др.;

в) гидронимы, выражающие дальнюю периферию: *көз жашы* слеза, *шүүдүрүм* роса, *кыроо* иней, *водопровод*, *суу ташыгыч* водовоз, *аквариум*, *суу сактагыч* водохранилище, ГЭС и др.

4. Принимая во внимание признак нарицательности и собственности, различаем следующие группы:

а) нарицательные имена: *суу* вода, *гидрология*, *аквалангист*, *ГЭС*, *акведук*, *океан*;

б) собственные имена: *Волга*, *Енисей*, *Нарын*, *Хуанхэ* и др.;

в) сочетание собственных и нарицательных имен: *Волга дарыясы* река Волга, *Атлантика океаны* Атлантический океан, *Жер ортолук деңизи* Средиземное море, *Күрп-Сай ГЭСи* Курпсайская ГЭС и др. Собственные имена используются и самостоятельно, и в сочетании с нарицательными именами.

5. По происхождению киргизские гидронимы делятся на несколько групп:

а) собственно киргизские гидронимы: *Аксы*, *Соң-Көл* Сон-Кель (букв. конечное озеро), *Тар дарыясы* река Тар (*тар* узкий), *Сары-Челек* (название озера, букв. желтое ведро), *Чычкан суусу* речка Чычкан и др.;

б) гидронимы, вошедшие из индоевропейских языков: *Волга* (от слова *влага*), *ГЭС*, *суу сактагыч* водохранилище (калька, слово возникло по образцу русского названия), *Абишир* (от персид. *аб* вода, *шир* молоко), *гидромелиорация*, *гидроним* и др.;

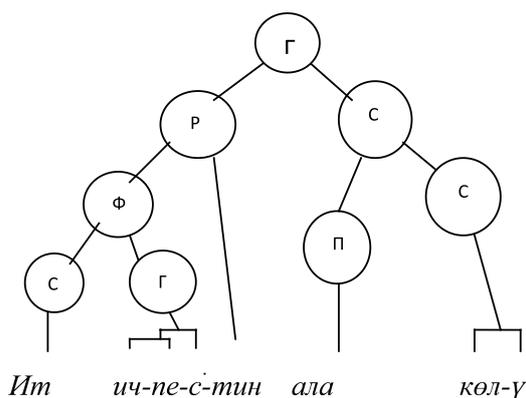
в) названия рек, заимствованные из монгольских языков: *Улакол*, *Нарын*, *Каракол*, *Жумгал* и др. [4];

г) названия рек, являющиеся заимствованиями из китайского языка: *Кемин*, *Чуй*, *Тон*, *Тюп*, *Талас* и др. [6, с. 26, 372, 464].

6. Различение номинативных и коммуникативных гидронимов тоже важно для полноты определения состава парадигмы. Номинативные гидронимы могут быть однокорневыми, двукорневыми и трехкорневыми, безаффиксальными и аффиксальными, в прямом или переносном значении, с конкретным или отвлеченным смыслом и т.д.

Обратимся к фактам отдаленно родственных языков. Например, в тайском (сиамском) языке *нам* вода, жидкость, прозрачность; река, *нам-то́к* водопад (корень *нам* можно сравнить с киргизским *ным* влага, влажный, с узбекским *нам* влага, влажный, корень *ток* с русским корнем *ток/теч/тёк/тек-*, с киргизским корнем *төк-* лить, выливать), *меё-нам* река, большая река (*меё* мать, главный), *менам Тьяң Прайа* (название большой реки, состоит из четырех корней) и др. [2, с. 87]. Здесь даны примеры, состоящие из одного, двух, четырех корней. Лексемы с таким составом можно найти и в киргизском языке. Наричательное имя *булак* встречается в широко распространенных в Киргизии двукорневых гидронимах *Жылуу-Булак* теплый ключ (имя прилагательное + имя существительное), *Миң-Булак* тысяча ключей (имя числительное + имя существительное); встречаются трехкорневые гидронимы *Ит-Тиши мөңгүсү* / *Ит-Тиши суусу* ледник Ит-Тиши / река Ит-Тиши (в долине на севере Терской Ала-Тоо; *ит тиши* собачий зуб), четырехкорневые гидронимы *Ит-Ичнестин Ала-Көлү* (гидроним в Ак-Суйском районе) и др.

Последний пример заслуживает особого внимания. Во-первых, слово состоит из четырех корней, которые по-разному относятся к гидроконцептосфере: *ит* собака, *ичнес* не пьет, *ала* пёстрый, *көл* озеро. Здесь два гидронима: *көл* озеро и *ич-* пить. А остальные не имеют прямого отношения к гидронимам. Но все вместе образуют название озера, выражая общее значение название озера и четко вырисовываемое частное значение: пестрое озеро, из которого не пьет (даже) собака.



Принятые сокращения: Г – гидроним, РП – родительный падеж, *-тин* является генитивным аффиксом, связывающим предыдущую часть слова с последующей определяемой частью; Ф – фраза (предложение),

которое состоит из подлежащего (субъекта) *ит* собака и сказуемого (предиката) *ич-не-с* не пьет, выражает предикативное значение и принимает аффикс родительного падежа, субстантивирываясь и трансформируясь в составное определение к части со значением пестрое озеро (*ала көл* > Ала-Коль). С – существительное, Гл – глагол, П – прилагательное, СС – словосочетание. В слове *көл-ү* имеется аффикс принадлежности 3 л., который соотносится с формой РП и функционально связан с его аффиксом.

Во-вторых, как показано на схеме, в составе данного четырехкомпонентного гидронима имеется словосочетание с отдельным коммуникативным содержанием: *ит ичнес* собака не пьет. Это коммуникативная синтагма синкретного характера. В одной ситуации она может выполнять функцию предложения, в другой – функцию распространенного определения. Например, если говорить об испорченной еде *Бул оокатты ит да ичнес* Такую еду даже собака не пьет, то данная синтагма принимает предикативную функцию и различает внутри себя подлежащее и сказуемое. Здесь слово *ит* собака употреблено в субъектной функции, слово *ичнес* не пьет – в предикатной функции. Здесь термины подлежащее (субъект), сказуемое (предикат) мы употребляем условно. Термин субъект использован в широком значении, в его семантике есть и усилительное, и обобщительное значения. Семантика слова *ит* собака включает в себя значения голодный человек, голодная скотина, нищий человек, попрошайка... А в другом контексте синтагма *ит ичнес* приобретает функцию причастного оборота: *Ит ичнес оокат жок* (букв.) Нет еды, которой не питается собака / Собака питается любой пищей. В данном предложении имеется два субъекта, два предиката: слова *ит* собака, *оокат* еда – субъекты, а слова *ичнес* не пьет, не ест, *жок* нет – предикаты. Здесь уместно обратиться к грамматической концепции С.Ж. Мусаева [7, с. 41–64], который пишет о семантическом субъекте. На этом основании для определения сущности фразы *Ит ичнес оокат жок* Нет еды, которой не питается собака / Собака питается любой пищей, мы предлагаем два подхода, которые не противоречат друг другу. Первый подход называет фразу бессоюзным сложным предложением, состоящим из двух предложений: 1) *оокат жок* нет еды со своими подлежащим и сказуемым; 2) *ит ичнес* собака не пьет со своими главными членами. Второй подход определяет ее как двусоставное простое предложение с развернутым определением. Предложение *оокат жок* имеет оба главных члена, а *ит ичнес* – это слож-

ное определение в значении не питается собакой со своим субъектом и предикатом. В киргизском традиционном синтаксисе доминирует второй подход.

В какой же степени сочетание *ит ичпес* собака не пьет имеет отношение к гидронимам? Прямое. Во-первых, оно употреблено в составе четырехкомпонентного словосочетания и мотивирует его лексико-семантическую структуру. Во-вторых, сам корень *ич-* пить относится к периферии лексической парадигмы, репрезентирующей концепт вода.

Коммуникативно-предикативные репрезентативы концепта вода в языке обширны. Они часто встречаются в пословицах и поговорках, отражая представления этноса о значимости воды в жизни людей. Народ свято чтит денотат слова *суу* вода, считает его основой существования жизни на Земле. Проанализируем одну пословицу. В народе говорится: *Суу – жашоонун булагы, суу – адамдын жаны, өмүрдүн каны* Вода – источник жизни, вода – душа человека, кровь жизни [5, с. 395]. Здесь в образной форме передана невозможность жизни без воды, что без неё прекращается существование всего живого и неживого на Земле. Образность афоризма заключена в переносном употреблении трех существительных в роли сказуемых, в повторе номинантов воды, параллелизме частей фразы и рифмовке конечных частей сказуемых. Концепт вода обладает тремя номинантами: слово *суу* вода дважды использовано как определяемый субъект, *булак* источник и *кан* кровь; обращающаяся в организме красная жидкость, обеспечивающая питание и обмен веществ всех клеток тела (кровь человека на 83% состоит из воды). Пропозициональное значение в пословице одно – Вода – основа жизни, но содержит в себе два субъекта, три предиката, которые вместе с тремя определениями участвуют в выражении константного пословичного смысла.

Корейские гидронимы тоже можно охарактеризовать на основе вышеперечисленных критериев. Но здесь в некоторых случаях мы обращаемся к вопросам этимологии, поскольку в сравниваемых языках есть гидронимы, идентичные по происхождению.

1. По частеречной принадлежности корейские гидронимы тоже делятся на: 1) имена существительные: *муль*, *су* вода; здесь слово *муль* сравниваем с киргизским словом *мөл* прозрачный и его производными: *мөлмөл* прозрачный, *мөлт*, *мөлт-мөлт* блеск (слезы, капли, росы), *мелт*, *мелт-мелт* поблескивание (воды), *мелт-калт*, *мелтилдеп* наполненность (водой) до краев и др., а слова кор. *су* и кирг. *суу* имеют эти-

мологическую связь; *би* дождь (данное слово можно сблизить с первой частью слов *булак* ключ, источник и *бу-лут* туча), *там* пот (ср.: кирг. *тамчы* капля и кор. *шигын ттам* холодный пот. И здесь наблюдается родство: кор. *шиг-* холодный – кирг. *суук-* холодный, оба близки к словам *су*, *суу* вода); *чокче* капельки, *паңмуль* водяная капля, *мульпаңуль* водяная капля; *орым* лёд, *пиңха* ледник (геол.) *пиңкко* холодильная комната, *пиңхаы* ледниковый, относящийся к леднику (корень *пиң* в данных сложных словах сравнивается с кит. *биң* лед, холодный, ледяной; мёрзнуть, остыть, зябнуть; холод, морозить, студёный, замёрзший, охлажденный; холодное отношение, холодный прием, обладающим именным, глагольным, качественным, наречным значениями, с кирг. корнем *мөң-* в слове *мөңгү* лед, льдина, ср. также тур. *bengi*, др.-тюрк. *беңкү/беңгү/беңу* вечный, алт. *мүгү/мүкү/мөгү/мөнкү*, тув. *меңги/монге* ледник, вечный снег, горный хребет, вершина горы, большая часть которой покрыта снегом, а также с первым слогом слов: алт., кирг., уйг., телеут., шор. *мөндүр* град, сарыгюгур. *ментир/мендор*, хакас. *миндир*; халхамонг. *мөндөр*, бурят. *мундер*, калм. *мөндр* и др. [5, с. 340–341]; кор. *каң/каңмуль* река (см.: *Амур-каң* река Амур, *Москва-каң* река Москва) с корнями *-кан*, *-коон* в киргизских гидронимах *речка Чычкан*, *река Барскоон*); кор. *коң* в слове *коңхэ* открытое море, напоминает кирг. корень *көң-*:

1) *көңгөй/көңдөй* пустой, полный, незаполненный; кит *көң* в слове *коң* пустой, незаполненный, незанятой, обширный, открытый, безработный, безработица [5, с. 374];

2) имена прилагательные, причастия, родительный падеж имени существительного: *тхумёңхан* прозрачный, *синсухан* чистый, *хырин* мутный, непрозрачный, грязный, *мальгын* чистый, *ччан* соленый, *падаы* морской, *судоы* водопроводный, *муры* водяной, относящийся к воде и др.; здесь приведены корейские слова в определительной функции; приведем два сложных слова: *чоңсу* чистая вода, *дороун муль* грязная вода;

3) процессы: *хырыда* течь, протекать (о воде, реке, слезе и др.), стекать, *хырым* течение, в сложных словах *-рю/-ню* течение: *санню* быстрое течение, *чуңню* среднее течение, *харю* слабое течение, *хэрю* морское течение, *ханню* холодное течение, *нанню* теплое течение; *путта* лить, вылить, пролить; наливание, налить, *сситта* мыть, мытьё, *момыль сситта* умываться, мыться, *сесухада*, *могёкхада* умываться (в бане, тазике).

Собственные гидронимы состоят в основном из имен существительных и являются устойчивыми общепринятыми номинантами географических объектов: *Арал*

хэ Аральское море, *Касыти хэ* Каспийское море, *Байкал хосу* Байкальское озеро, *Балкашию хосу* Балкашское озеро и др. Определяющие слова в этих гидронимах не согласуются с определяемыми существительными. В данном случае корейский и киргизский языки, в отличие от русского, обнаруживают типологическое сходство. Вторая часть корейского слова *хосу*, конечно же, родственна киргизскому слову *суу*.

2. По строению корейские слова подразделяются на несколько групп:

а) простые слова: *су* вода, *муль* вода, *со* водоворот;

б) двукорневые названия: *Хыкхэ* Черное море (*хык* черный), *Хуаңхэ* Желтое море (*хуаң/хваң* желтый), *суро* водный путь (*ро* путь), *ккырин* *муль* кипяченая вода;

в) трехкорневые водные номинанты: *Доңтин хо* Восточное тихое море (*доң* восток, *тин* тихий, ровный, одинаковый, мелкий, *хо* море); *чоңсуый* водоочиститель;

г) четырехкорневые гидронимы: *Доңжуңгук хэ* Восточно-китайское море (*доң* восток/ кирг. *таң* утро, рано, *жуңгук* срединное государство / кит. *жуңго*=*жуң* срединный, *го/гуа* государство, страна, *хэ* море); *Кынком хосу* Большое медвежье озеро (*кхын/ кын* большой, *ком* медведь, *хосу* озеро; последнее состоит из двух гидронимических компонентов).

3. По признаку ядерности и периферийности корейские гидронимы разделяются на три группы: а) ядерные гидронимы; б) гидронимы ближней периферии; в) гидронимы дальней периферии.

Если слова *су*, *муль* вода, *каң* река и др. составляют ядро, то лексемы, называющие близкие к этому значению явления (*унха* канал, *муль* арык, *би* дождь, *нун* снег, *биңха* ледник и др.), составляют периферию, а названия таких понятий, как *мульунбаңсон/ мурунбаңсон* водовоз, *сужоккван* аквариум, *сомже* остров, *ман* залив выражают значения дальней периферии.

4. По исконности и заимствованности гидронимы в корейском языке делятся на две группы: а) собственно корейские названия и б) заимствованные названия. Чисто корейские гидронимы определяются условно. Даже слова *су*, *муль* вода являются общими для многих языков. Заимствованных гидронимов очень много. Технические термины приняты из других языков путем калькирования, дословного перевода. Заимствованные слова делим на несколько видов:

1) слова, заимствованные путём транслитерации: *бодыка* водка, *кумысы* кумыс, *ёгурьты* йогурт, *ккасы* газ (данное слово употребляется и в значении пар) и др.;

2) гидронимы, заимствованные полукалькой: *Кажак ман* Казахский залив (*ман* залив), *Косак бен* Казахский залив (*бен* залив), *Онега хосу* Онежское озеро, *Пилипин хе* Филиппинское море, *Чукчи хэ* Чукотское море, *Босыток хо* Восточное озеро, *Кырета сом* остров Крит (Европа), *Дисыко сом* остров Диско (Северная Америка) и др.;

3) гидронимы, калькированные полностью: *Кын ком хосу* Большое медвежье озеро (Канада), *Сасым хосу* Олень озеро (Канада, *сасым* по-корейски олень) и др.;

4) чисто корейские гидронимы: *Сураксан* Гора, где течет вода, *Коресан* Гора, похожая на кита, *Дэдоңкаң* Тихая река, *Ханкаң* Большая река, *Намханкаң* Большая река на юге (*намы/намбуу* юг, *хан* большой, *каң* река), *Букханкаң* Большая река на севере (*бук/пук* север) и др.

5. Наричательные и собственные гидронимы встречаются почти во всех языках. Они есть и в корейском языке. К нарицательным относятся слова *су* вода, *бом*, *сэм* родник, *би* дождь, *хоу* ливень, *ман* залив, *там* пот, *неңсу* холодная вода, *жоңсу* чистая вода и др. Последние два слова имеют сложное строение, выделяя внутри себя определяемое и определяющее.

Собственные гидронимы называют определенные географические объекты. В кириллице они обозначаются прописными буквами: *Алясыка ман* Залив Аляска, *Балкан ман* Балканский залив, *Сахаллин сом* остров Сахалин, *Кырета сом* остров Крит, *Хык хэ* Черное море, *Ильбон хэ* Японское море, *Эге хэ* Эгейское море, *Балкашию хосу* Балкашское озеро, *Буккык яң* Северный Ледовитый океан и др.

6. Гидронимы, различаемые по признаку номинативности и коммуникативности:

а) простые и сложные гидронимы, употребляемые в номинативном значении (они приведены выше);

б) коммуникативные гидронимы, выполняющие функции предложения и выражающие законченную информацию.

Более подробно остановимся на особенностях гидронимов с коммуникативным содержанием. Некоторые гидронимы, вероятно, возникли из коммуникативных по правилу эллипсиса. В Корее есть остров под названием *Тухсом*. Его название состоит из двух частей: *тух* знамя, флаг + *сом* остров. Здесь, кажется, опущено слово с процессуально-адъективным значением водрузилось, установлено. Первый корень, наверное, родственен с киргизским словом *туу* знамя, флаг и узбекским *туг* знамя.

Здесь сделаем небольшой историко-этимологический экскурс. Второй компонент сложного названия – гидроним. Его первый

компонент обладает лингвоэтнокультурной ценностью. Как известно, столицей государства Си-ляо в XI–XII вв. был город Баласагын в Чуйской долине Киргизии. Глава государства Елюй Даши был человеком образованным и носил титул линья (академик). В научном труде Кидань-го-чжи (История государства киданей) пишется: Перед палатками киданьских императоров, в военных походах ставилось двенадцать барабанов и столько же *тао*, или, как произносят обыкновенно китайцы, *ту*, то есть длинных пик, на железной верхушке которых привязывался пук волос из хвоста тибетской коровы... Имя *туг*, которое дают доселе турки этому военному знамени, взято отсюда, у китайцев... [8, с. 311]. Значит, во времена военных походов перед палатками киданьских (китайских) императоров ставилось двенадцать барабанов и двенадцать знамен. Знамя делали из хвоста яка, и хвост этот привязывали к железной верхушке длинных пик. Китайцы называли его *тао* или *ту*, а турки – *туг* [6, с. 174]. Видим, что корейское *тух* и киргизское *туу* знамя представляются родственными по происхождению.

Атрибутивно-предикативная связь наблюдается и в других гидронимах: *Норяң жин* Порт, откуда взлетает белая чайка, *Палле голь* Женщина, которая стирает/стирающая. И в них содержатся субъект и его действия. Гидроним *Ангужоң доң* в прямом переводе будет село, куда приблизилась/приближается чайка. И здесь связь субъект – предикат дана слитно, в номинативно-предикативном единстве. В примерах проявляется компрессионный характер корейского языка, стремящегося к сжатию объема языкового знака и экономии артикуляционных усилий говорящего.

Гидронимы встречаются в составе паремий. В паремиях, афористических выражениях отражаются народный менталитет, народные представления о воде, о её свойствах. Обратимся к некоторым примерам.

1. Вода – источник жизни. – 물은 생명의 근원입니다. – Мурын сенмёный гынвонимнида.

2. Вода течет вниз. – 물이 저지대로 흐른다. – Мури жожидеро хырында.

3. Вода течет вниз, а человек стремится вверх. – 물이 흘러내리고, 사람이 위로 움직인다. – Мури хылло нериго, сарамии ви ро умжигинда.

4. Вода камень точит. – 물이 가라서. – Мури гарасо.

5. Велик океан, но и капля воды для него прибыль. – 바다는 위대하지만 물 한방울은 이익입니다. – Баданын видехажи ман банурын и игимнида.

6. Богатство как вода: приходит и уходит. – 부물: 오고 갔다. – Бумуль: ого гатта.

7. Чиста вода у истока. – 물은 근원에서 청결하다. Мурын гынвонесо чоңгёлхада.

В приведенных примерах подчеркивается ценность воды для живых организмов (1), ее способность течь только в определенном направлении (2, 3), преобразующая сила такого течения (4), единство части и целого, капли и океана (5), сходство богатства с водой, с ее текучестью (6) и роль экологии в жизни человечества (7). Подобные примеры встречаются в паремийном фонде разных народов [8, с. 13; 9].

Таким образом, на основе вышеизложенного мы можем говорить о том, что гидронимы в киргизском и корейском языках образуют крупную лексико-семантическую парадигму, обладают лингвоэтногенетическими и когнитивно-функциональными сходствами, семантически расширяются и обогащаются за счет переносных значений. Наличие общих и родственных корней в двух языках важно для алтаистики.

Некоторые общие черты киргизско-корейской ментальности отражены в афористических средств двух языков.

### Заключение

В ходе сравнительного исследования киргизско-корейских гидронимов было сделано несколько важных для языкознания выводов:

1. Носители обоих языков одинаково понимают значение воды в жизни. Поэтому строение и семантика киргизско-корейских гидронимов в общем идентичны.

2. В двух языках имеются гидрониманты, имеющие общее происхождение, что свидетельствует об лингвоэтногенетических связях двух народов.

3. Киргизско-корейские провербиально-прецедентные формулы о воде сходны по значению и структуре.

В исследовании получены несколько новых результатов:

1) охарактеризована парадигматика гидронимов в киргизском и корейском языках; определены их общие и отличительные черты;

2) установлены генетически родственные корни в двух языках (*суу* – *су*, *там-/тамп-* – *там*, *мөл/мөлт* – *муль*, *тын-/тынч* – *тиң* и др.), что имеет важное значение для алтаистики;

3) определены ядерно-периферийные составляющие и свойства гидронимов киргизского и корейского языков;

4) обозначены пути заимствования и калькирования гидронимантов в сравниваемых языках;

5) показаны когнитивно-языковые причины аналогичности прецедентных конструкций, относящихся к воде.

Эти результаты важны для компаративистики. Некоторые находки вносят лепту в аргументирование гипотезы об алтаистике.

#### Список литературы

1. Немченко В.М. Грамматическая терминология: словарь-справочник. М.: Флинта, 2011. 592 с.
2. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М., Камардинова У.Н. О происхождении гидронимов в ностратических языках // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки. Т. 33. Вып. 3. 2018. С. 52–59.
3. Амиралиев С.М., Камардинова У.Н., Караева Н.О. О происхождении ключевого номинанта концепта вода в тюркских языках // Евразийский союз ученых. № 3 (60). 2019. С. 18–21.
4. Абыканова Г.А. Концепт вода/суу в русском и кыргызском языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Бишкек, 2012. 196 с.
5. Мурзаев Э.М. Монгольские элементы в топонимике Киргизии: материалы к I съезду киргизского географического общества. Фрунзе, 1970. С. 62–65.
6. Зулпукаров К.З. Введение в китайско-киргизское сравнительное языкознание. Бишкек, 2016. 748 с.
7. Мусаев С.Ж. Кыргыз тил илиминин маселелери (Проблемы киргизского языкознания). Бишкек, 2010. 756 с.
8. Джусупова А.А. Функционально-смысловая эквивалентность вариантов и трансформ пословично-поговорочных изречений: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Бишкек, 2015. 25 с.
9. Пермяков Г.Л. Пословицы и поговорки народов Востока. Систематизированное собрание изречений двухсот народов. М.: Либроком, 2015. 674 с.

УДК 81'26:81'0

## СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РОК-ПОЭЗИИ: ИДЕАЛЫ И УСТАНОВКИ

Исина Г.И., Саган А.И.

*Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда,  
e-mail: g.issina@mail.ru, sasha7sagan@gmail.com*

Статья посвящена изучению идейных установок рок-поэзии. В частности, исследуются рок-тексты в содержательном и идейном аспектах. Особенностью поэтических текстов является их социальная направленность, порой скрытая и завуалированная своей образностью. Специфика мировосприятия рок-поэтов заключается в полной переоценке общечеловеческих ценностей социума, созданных и навязанных им бытовым сознанием. Анализ рок-поэзии на материале песенных текстов даёт нам возможность проследить общую для данного поэтического направления систему личностных ценностей, идеалов, идей, а также увидеть специфику авторского мировосприятия, что приводит к полному пересмотру восприятия реальности. В попытке найти решения тех или иных проблем, с которыми сталкивается человечество, рок-поэт тем самым еще более усугубляет конфликтные ситуации, что находит отражение в содержании текстов. Для рок-поэта предметный мир перестает иметь какую-либо важность и ценность, а сфера иррационального и духовного становится на вершину системы истинных ценностей. В большинстве своем образ человека в рок-поэзии избавлен от гуманистической идеализации, свойственной ранее существующим, и полностью перекликается с неоклассической философией времени своего образования. Сама личность, как феномен, в рок-поэзии целиком осознает собственную ущербность и неидеальность происходящего в мире.

**Ключевые слова:** рок-поэзия, система ценностей, рациональность, ирреальность, конфликт

## SOCIAL FOCUS OF ROCK POETRY: IDEALS AND ATTITUDES

Issina G.I., Sagan A.I.

*Karaganda University named after E.A. Buketov, Karaganda,  
e-mail: g.issina@mail.ru, sasha7sagan@gmail.com*

The article is devoted to the study of the ideological attitudes of rock poetry. In particular, rock texts are investigated in content and ideological aspects. A feature of poetic texts is their social orientation, sometimes hidden and veiled by their imagery. The specificity of the world perception of rock poets lies in a complete reassessment of universal values created and imposed on them by everyday consciousness. Analysis of rock poetry based on song texts makes it possible to trace the system of personal values, ideals, common for a given poetic trend, as well as the specificity of the author's worldview, which leads to a complete revision of the perception of reality. In an attempt to find solutions to certain problems facing humanity, the rock poet thereby further aggravates conflict situations, which is reflected in the content of the texts. For a rock poet, the objective world ceases to have any importance and value, and the sphere of the irrational and the spiritual is at the top of the value system. For the most part, the image of a person in rock poetry is freed from the humanistic idealization inherent in pre-existing ones and fully echoes the neoclassical philosophy of the time of its formation. The personality itself, as a phenomenon, in rock poetry is fully aware of its own inferiority and imperfection of what is happening.

**Keywords:** rock poetry, value system, rationality, unreality, conflict

Рок-поэзия занимает особое место в современной поэзии, представляя собой самостоятельное литературное направление. Ее зарождение приходится на 1960-е гг., период спада поэтического бума и, соответственно, интереса к авторской песне, пропитанного духом романтики и свободы. Центрами возникновения рок-поэзии тогда стали США и Западная Европа. Русскоязычная рок-поэзия достигла пика своего развития лишь в 1980-е гг. В настоящее время, исследуя тексты рок-песен, мы наблюдаем немало сходств между авторской песней и рок-поэзией. В первую очередь в них затрагивается социальная и философская тематика. Рок-поэзия со свойственной ей определенной философией жизни выступа-

ет вместе с тем как социально-культурный феномен, в которой прослеживается бунтарский характер рока.

Отправной точкой рок-поэзии, несомненно, являются поэтические размышления философского характера о противоречивости и дуальности окружающего мира, о свободе личности от существующих в обществе принципов и стереотипов, порождая тем самым определенный поведенческий стиль и систему общечеловеческих ценностей.

Рок-поэзия как литературный жанр получила свое развитие в 1990-е гг. Филологи обращают внимание на изучение рок-текстов в различных аспектах: содержательном, стилистическом, идейном [1].

Целью нашего исследования является изучение идейных установок и идеалов рок-поэзии на материале русскоязычных и немецкоязычных песенных текстов. Особенностью текстов рок-поэзии является их социальная направленность, порой скрытая и завуалированная своей образностью в силу характерной на тот период запрещенности и протестности самого направления. Специфика мировосприятия рок-поэтов в первую очередь заключается в полной переоценке общечеловеческих ценностей, созданных и навязанных им бытовым сознанием. Для такого поэта важность окружающей его реальности не является более чем фантомом, в то время как описанная ранее межпространственная

Und schau auf die Welt.  
Ich sehe, was euch gut  
Und was euch nicht gefällt.  
Ich sehe eure Sünden,  
Ich sehe euer Leid,  
Ihr wuchert mit den Pfründen  
Und vergeht in eurem Neid.  
Ich kann euch Verderben bringen,  
Wenn ihr mir begegnet,  
Oder ewige Erlösung –  
Und es regnet  
/«Und es regent»/

В глазах рок-творца окружающий мир противоречив и ирреален. Главным смыслом ирреальности выступает сакральность – некое пиковое состояние, на котором человек способен получить столько и такую информацию, которую не способен ни воспринять, ни трезво оценить.

Рассматривая данный вопрос с эзотерической точки зрения, попасть в некую «нирвану» страждущих поэтов невероятно сложно и до удивительного легко. Необходимо лишь поместить собственную личность, психологическое «я» в пограничное состояние существования. Истинное осознание реальности творцу становится доступным лишь в тот момент, когда его «душа» проходит ряд различных духовных испытаний, а преодолеть завесу этих мнимых реальностей ему помогают такие негативные эмоции и ощущения, как страдания, боль, забытие и смерть:

Я купался в реке, а в далеких церквах  
Я молился Ему и просил об одном:  
Отжени от меня ты сомненья и страх.  
Сохрани и спаси этот дом.

/«Четыре окна», гр. «ДДТ»/ [3]

Как можно заметить, палитра негативных эмоций является наиболее характерной

и межпредметная ирреальность становятся во главу угла.

В самой структуре рок-поэтики авторы сознательно возвращаются к тому, что современная идейно-целостная макросистема окружающего мира является ложной и некорректной. Реальность, как таковая, здесь строго ограничена рамками своей предметности и целиком зиждется на ней.

Противоречивость настроений, критические взгляды по отношению к сложившимся устоям общества, тема душевного и физического вырождения серой безликой массы общества свойственны поэтическому течению того времени, презирающему материальные блага, что, в свою очередь, вступает в конфликт с духовным миром:

И смотрю на мир.  
Я вижу, что вам нравится,  
А что – нет.  
Я вижу ваши грехи,  
Я вижу вашу боль,  
Вы наживаетесь на приходах  
И умираете от зависти.  
Я могу насрать на вас порчу  
При встрече  
Или подарить вечное спасение.  
И идет дождь...  
/«И идет дождь»/  
рок-гр. «der Bote» [2]

и распространенной в рок-лирике, проявляясь в виде самых ярких и необычных образов. Именно негативное отождествление всего сущего и является для автора ключом в некий иной мир:

Делаю шаг в слепую бездну,  
Нервной струной дрожит канат,  
К отступлению путь отрезан  
И цель ясна.  
Мне обещали девять жизней,  
Чтобы прожить их, как одну.  
Риск оправдан, когда твой ближний  
Идет ко дну.

/«Смертельный номер», гр. «Би-2»/ [4].

Однако, несмотря на кажущуюся архетипичность основных концепций рок-поэтики, именно желаемая рациональность каждым из поэтов воспринимается особым образом. Кто-то из рок-поэтов видит главный путь в мир рациональный в существовании высших сил, кто-то в мифопоэтических образах разных исторических эпох, способных к реконструкции мира. Другие же ищут пути познания сквозь призму собственного «я». На наш взгляд, подобное разнообразие выбора пути поэтов и определяет различную тематику рок-поэзии, целью которой является определение механизма достиже-

ния так называемой «нирваны», оставаясь сугубо индивидуальной в отношении поиска пути к ней.

Из данного умозаключения стоит сделать вывод, что именно в рок-поэтике автор занимает специальное, отличное от другой поэзии место по отношению к собственной аудитории. Художник в связи с поиском этой метафизической истины предстает перед своими слушателями уже не в виде простого музыканта, способного развлечь и увлечь, а в роли настоящего оракула, несущего свои мировоззрения в массы. Его представления об окружающем мире уже, пусть и частично, но черпаются из некоей надмирной области мироздания: вся его жизненная поэтика происходящего в большей мере является трансцендентной, чем психофизической. Однако в позиционировании поэта в облике пророка мы видим не только положительные стороны, но и отрицательные. Помимо энергетики впечатления внемлющей толпы, поэт ставит себя на некую ступень жертвенности: он становится лишь передатчиком, источником ощущений и информации, полученной им в результате длительного и скрупулезного личностного роста. Возрастающий уровень духовной потребности, необходимой для восстановления психофизических сил, стремительно возрастает, и это выбивает его из обычного образа жизни, он становится изгоем и практически лишается возможности нормальных взаимоотношений с социумом.

Художник в данной ситуации одновременно как противопоставляет себя своей аудитории, жаждающей поглотить его частный трансцендентный опыт, так и конфликтует с окружающей его действительностью. Принимая на себя роль жреца собственного культа, поэт зачастую не способен удержаться от ощущения собственного всемогущества и всеисилия над толпой, жаждающей его энергетики. По этой причине «образ кукловода» [5] также весьма распространен среди рокерской лирики.

Столь отличающаяся от иных поэтических жанров проблематика среди произведений рок-поэтов, несомненно, обусловлена временными рамками, в которые происходило становление данного течения. На тот период у людей отсутствовала какая-либо вера в личностную индивидуальность,

вера в людей. Разнообразные войны и глобальные катастрофы уничтожили старые культурные стереотипы, лишили население нравственных ориентиров и экзистенциальных смыслов, в результате чего происходит полнейший переворот в мировоззренческих взглядах и умах человечества. Этим и объясняется принципиальное отличие философии рок-поэзии от прочих поэтических жанров.

В основном образ человека в рок-поэзии избавлен от гуманистической идеализации, свойственной ранее существующим и полностью перекликается с неоклассической философией времени своего образования. Сама личность, как феномен, «в рок-поэзии осознает собственную ущербность и неидеальность происходящего и уже не является мерой всего сущего, категорией самоценной и самодостаточной» [6]. Наблюдение за поведением и психологическим состоянием лирических героев в неидеальном обычном мире позволяет поэту прийти к откровенным и неутешительным умозаключениям. Именно данное качество, присущее рок-поэзии, и стало его отличительной чертой и визитной карточкой.

Рок-поэзия преимущественно настаивает на некоем новом обращении постижения мира, на принятии окружающего их макрокосма таким, каким он есть, приняв и осознав все его слабые и сильные черты. Именно таким образом, отказываясь от уверенности в рациональности всего происходящего вокруг.

Создавая картину окружающего мира, поэт акцентирует внимание на его иллюзорности, мнимости и эфемерности. В этом и заключается основной парадокс всей рок-поэзии: сама рациональность человечества представляет собой всего лишь легенду, а законы, написанные людьми, лишь обнажают свою собственную нелогичность. Уверенность в безопасности также абсолютно несостоятельна и глубоко наивна.

Являя собой один из жанров современного искусства, рок считает постоянный поиск и новизну обязательными условиями своего эстетического существования, а также максимально принимает и «уважает» возможность не только принять и понять данный ему в этот самый момент мир, но и по возможности изменить, улучшить мир:

Мы родились в тесных квартирах новых районов,  
Мы потеряли невинность в боях за любовь.  
Нам уже стали тесны одежды,  
Сшитые вами для нас одежды,  
И вот мы пришли сказать вам о том, что дальше  
Дальше действовать будем мы!

/«Дальше действовать будем мы», гр. «Кино»/ [7].

В попытке найти решения тех или иных проблем, с которыми сталкивается человечество, рок-поэт еще более усугубляет конфликтные ситуации, что находит отражение в содержании текстов. Несмотря на то, что протестность рока со временем теряет свой пафос, рок-поэзия тем не менее базируется на идее отрицания как такового [6].

Отметим, что проблематика, затрагиваемая в песенных текстах рок-поэтов, обусловлена определенными временными рамками, в которые зарождался данный жанр. Это был период полного отсутствия веры в людей, веры в личностную индивидуальность, период переворота в мировоззренческих настроениях людей, вызванного разнообразными войнами, катастрофами, что, в свою очередь, разрушило прежние социокультурные стереотипы и нравственные ориентиры:

Приветствую тебя, опасный мир,  
Где мир спасать уже никто не может,  
Где даже время сбрасывает кожу.  
Приветствую тебя, непрочный мир.

/«Приветствую тебя, жестокий мир», гр. «Смысловые галлюцинации»/ [8].

Несомненно, центральной проблемой в рок-поэзии является тема конфликта между личностью и социумом, где в качестве социума выступает безликая, пассивная, жестокая толпа:

Приветствую тебя, жестокий мир,  
Чем удивишь меня на этот раз?  
Ты ждал меня, но только не сейчас,  
Приветствую тебя, смертельный мир.

/«Приветствую тебя, жестокий мир», гр. «Смысловые галлюцинации»/ [8].

Несмотря на негативную атрибутику, тем не менее в тексте проскальзывает достаточно оптимистичный настрой героя произведения ко всему происходящему в этом «жестоким мире», но готового принять, полюбить, а порой и изменить его:

Мы хотим видеть дальше, чем окна дома напротив,  
Мы хотим жить, мы живучи, как кошки.  
И вот мы пришли заявить о своих правах: «Да!»  
Слышишь шелест плащей – это мы...  
Дальше действовать будем мы!

/«Дальше действовать будем мы», гр. «Кино»/ [7].

Идейная проблематика поэзии заложена в поиске своего «я», приобщении к высшим ценностям, пути духовного становления личности, совершаемого на фоне конфликта с обществом.

В рок-поэзии, как утверждает Ю.Э. Пилюте, также выделяются и иные типы конфликтов [9]:

1. Конфликт «ирреальность – реальность» прослеживается в представлениях автора об «иллюзорности мира души и его приоритете». Все материальное тленно и несовершенно. («Вертикаль», гр. «Кукрыниксы»).

Я выбираю для себя вертикаль,  
Здесь скоро явится на небо горизонталь.  
Где по земле одна скитается маета,  
Где что-то если останется, то пустота

/«Вертикаль», гр. «Кукрыниксы»/ [9].

2. Конфликт «мой мир – социум» предполагает «создание автором альтернативного мира», возвышенного и одухотворенного («Веселый мир», гр. «Агата Кристи»).

3. Конфликт «внутренне – внешне» проявляется в неспособности героя понять и принять окружающую действительность, способную уничтожить его индивидуальность:

Куда бы я ни шёл,  
Я всегда избегаю света,  
Я не доверяю ни одной тени  
И даже собственной.

/«Тень», гр. «Subway to Sally»/ [10].

4. Конфликт «я – он (она)» наблюдается между героями-антагонистами с присущими им убеждениями, вызывающими различного рода споры:

К чему эти споры – настанет день,  
Ты убедишься сама,  
Есть ли у неба дно и зачем  
Тянется к небу трава.

/«Небо и трава», гр. «Наутилус Помпилиус»/ [11].

**Заключение**

Совершенно очевиден тот факт, что одной из самых значимых ценностей рок-поэзии является независимость каждой отдельной личности. Для преодоления диктата со стороны социума каждый индивид, помимо потребности в собственной независимости, нуждается в потребности обретения духовных сил, решимости изменить сложившиеся устои общества.

На наш взгляд, анализ рок-поэзии на материале песенных текстов даёт возможность проследить общую для данного поэтического направления систему личностных ценностей, идеалов, а также специфику авторского мировосприятия, что приводит к полному пересмотру восприятия реальности. В попытке найти решения тех или иных проблем, с которыми сталкивается человечество, рок-поэт тем самым еще более усугубляет конфликтные ситуации, что находит отражение в содержании текстов. Для рок-поэта предметный мир перестает иметь какую-либо важность и ценность, а сфера иррационального и духовного становится на вершину ценностной системы. И в этом случае хотим отметить тот факт, что тематическое разнообразие поэтических смыслов в рок-поэзии является собой не более чем индивидуализм и особенности священной сферы жизни каждого отдельного рок-поэта.

**Список литературы**

1. Авдеенко И.А. Проблемы определения понятия «русская рок-поэзия» в литературоведении и языкознании // Вопросы теории и практики. Филологические науки. 2017. № 8 (74). Ч. 1. С. 54–57.
2. Перевод текста песни Und Es Regnet исполнителя (группы) Der Bote [Электронный ресурс]. URL: [https://www.amalgama-lab.com/songs/d/der\\_bote/und\\_es\\_regnet.html](https://www.amalgama-lab.com/songs/d/der_bote/und_es_regnet.html) (дата обращения: 22.02.2021).
3. Текст песни (слова) ДДТ – Четыре окна [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gl5.ru/ddt-chetyre-okna.html> (дата обращения: 22.02.2021).
4. Текст песни Би-2 – Смертельный номер [Электронный ресурс]. URL: <https://teksty-pesenok.ru/rus-bi2/tekst-pesni-smertelnyj-nomer/5230109/> (дата обращения: 27.02.2021).
5. Григорьева О.В. Метафорическое моделирование дихотомии «свое – чужое» в контркультурной рок-лирике США и СССР: автореф. дис... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2009. 24 с.
6. Пилоте Ю.Э. Немецкоязычная и русскоязычная рок-поэзия: проблемы типологии: автореф. дис... канд. филол. наук. Калининград, 2010. 24 с.
7. Кино – Дальше действовать будем мы! (Виктор Цой) [Электронный ресурс]. URL: <https://text-pesni.com/pesnya/pokazat/565660726/kino/tekst-perevod-pesni-dalshe-dejstvovat-budem-my-viktor-soj/> (дата обращения: 28.02.2021).
8. Текст песни Смысловые галюцинации – Приветствую тебя, жестокий мир [Электронный ресурс]. URL: <https://teksty-pesenok.ru/rus-smyslovye-galyucinacii/tekst-pesni-privetstvuyu-tebya-zhestokij-/1919952/> (дата обращения: 28.02.2021).
9. Пилоте Ю.Э. Идеиные установки и идеалы рок-поэзии (на примере творчества русскоязычных и немецкоязычных авторов). Русская поэзия: текст и контекст. Екатеринбург, 2011. С. 40–45.
10. Перевод песни Umbra (Subway to Sally) [Электронный ресурс]. URL: [https://musictxt.ru/ru/n/nautilus\\_pompilius/text/nebo\\_i\\_trawa.htm](https://musictxt.ru/ru/n/nautilus_pompilius/text/nebo_i_trawa.htm) (дата обращения: 28.02.2021).
11. Текст (слова) песни «Небо и трава», группа «Наутилус Помпилиус» [Электронный ресурс]. URL: [https://musictxt.ru/ru/n/nautilus\\_pompilius/text/nebo\\_i\\_trawa.htm](https://musictxt.ru/ru/n/nautilus_pompilius/text/nebo_i_trawa.htm) (дата обращения: 28.02.2021).

## ДИСКУРСНАЯ ИДЕЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

<sup>1</sup>Килевая Л.Т., <sup>2</sup>Кадырова Г.Р.

<sup>1</sup>*Лингвистико-технический университет, Пиасныш, Польша, e-mail: kilevaya@mail.ru;*

<sup>2</sup>*Казахский национальный исследовательский технический университет  
им. К.И. Сатпаева, Алматы, e-mail: rabikovna@mail.ru*

Статья генерирует мысль о том, что гносеологический материал лингвистических направлений современной постмодернистской (антропологической) парадигмы целесообразно оптимизировать с учетом коммуникативного фактора и – шире – дискурсной идеи. Она заключается в способности участников коммуникативного акта строить диалог таким образом, чтобы донести мысль до собеседника путем «процесса взыскательной аргументации», обеспечения взаимопонимания разрешения дискуссии с учетом социально-исторических реалий эпохи. Это позволяет ввести данный материал в практическую плоскость и прогнозировать степень участия воздействующей функции в процессе коммуникации. Исследование базируется на фактическом материале, в основу которого легли доминирующие эпистемические положения отдельных направлений современной лингвистической парадигмы, а также фрагменты языковых и социокультурных фактов, вписывающихся в контекст этих положений в качестве иллюстративного материала. Изложенные особенности его восприятия в совокупности с комплексом применяемых методов исследования подтверждают приемлемость предлагаемой гипотезы. В работе обосновывается положение о том, что знание эпистемического материала является обязательным для успешного протекания коммуникации, но его усвоение отнюдь не предполагает оценку фактов, иллюстрирующих конкретные составляющие понятийного аппарата, то есть реализации дискурсной идеи. В процессе преподавания теоретических дисциплин, связанных с современным языкознанием, изложение эпистемического материала в таком аспекте формирует мотивационную базу к осознанному его освоению.

**Ключевые слова:** коммуникативный процесс, дискурс, дискурсная идея, постмодернизм, постмодернистская (антропологическая) парадигма, гносеологический материал

## DISCURSIVE IDEA IN THE MODERN LINGUISTIC PARADIGM

<sup>1</sup>Kilevaya L.T., <sup>2</sup>Kadyrova G.R.

<sup>1</sup>*Linguistics-Technical University in Przasnysz, Poland, e-mail: kilevaya@mail.ru;*

<sup>2</sup>*Satbayev University, Almaty, e-mail: rabikovna@mail.ru*

The article generates the idea that the epistemological material of the linguistic directions of the modern postmodern (anthropological) paradigm should be optimized taking into account the communicative factor and, more broadly, the discourse idea. It consists in the ability of participants in a communicative act to build a dialogue in such a way as to convey a thought to the interlocutor through the «process of exacting argumentation», ensuring mutual understanding and resolution of the discussion, taking into account the socio-historical realities of the era. This allows you to introduce this material into a practical plane and predict the degree of participation of the influencing function in the communication process. The study is based on factual material, which is based on the dominant epistemic provisions of certain areas of the modern linguistic paradigm, as well as fragments of linguistic and sociocultural facts that fit into the context of these provisions as illustrative material. The outlined features of his perception in conjunction with the complex of applied research methods confirm the proposed hypothesis. The paper substantiates the position that knowledge of epistemic material is obligatory for the successful course of communication, but its assimilation does not imply an assessment of the facts illustrating specific components of the conceptual apparatus, that is, the implementation of a discourse idea. In the process of teaching theoretical disciplines related to modern linguistics, the presentation of epistemic material in this aspect forms a motivational base for its conscious mastering.

**Keywords:** communicative process, discourse, discourse idea, postmodernism, postmodern (anthropological) paradigm, epistemological material

Современная картина лингвистического знания, отличаясь многообразием палитры, формирует целый ряд направлений, объединенных единой антропологической парадигмой, которая базируется на парадигме структуралистской. Обусловленный модернистской интерпретацией культуры, структурализм предшествующей эпохи глубоко закрепляется в трактовке лингвистических фактов и формирует систе-

моцентрический подход к категоризации лингвистического знания. Наиболее четко он обозначается в не утратившей своей актуальности теории Фердинанда де Соссюра, а также в трех составляющих семиотики Чарльза Пирса: семантики, синтактики, прагматики. Постмодернистская культурная парадигма, построенная на принципе антропоцентризма, смещает акценты лингвистического знания в сторону человека,

что отражается на тематике современных лингвистических исследований, все больше вписываемых в коммуникативный аспект. Позиционируя себя в качестве альтернативы традиционному языкознанию, современная лингвистическая парадигма в значительной степени формируется на основе анализа коммуникативной деятельности человека и ее результатов в виде актуализации определенных социальных ценностей. Это находит свое подтверждение в результатах научных трудов, которые составляют методологическую основу настоящего исследования [1–3]. Актуализация в них интереса к коммуникативной деятельности с доминирующей ролью говорящего, конструируемой посредством дискурса, позволяет определить современную языковедческую парадигму как лингвистику дискурса [4].

Вместе с тем согласно располагаемому материалу научные разработки такого рода ограничиваются изложением гносеологических данных, замыкаясь рамками исключительно соответствующего лингвистического направления. Научная риторика современности, однако, диктует проецирование их на социальный процесс, реализуемый в дискурсной деятельности [5]. Актуальность настоящего исследования заключается в необходимости поисков интегративного подхода к получению и презентации лингвистического знания применительно к постмодернистским направлениям. Постмодернистская система ценностей с доминирующим в ней свойством нивелирования амбивалентности позволяет расширить гносеологическую базу описываемого лингвистического направления с учетом социально-прагматического (дискурсного) аспекта.

Цель исследования: обоснование эффективности формирования лингвистического знания и совершенствования понятийного аппарата каждого из направлений постмодернистской парадигмы сквозь призму дискурсной идеи. Декларируемая цель включает в себе новизну исследования, состоящую в том, что в нем представлена концепция целесообразности экстраполяции гносеологического материала лингвистических направлений постмодернистской парадигмы на дискурсный контекст.

#### **Материалы и методы исследования**

Фактическим материалом исследования послужили доминирующие эпистемические положения современной лингвистики, отражающие содержательную сущность отдельных направлений постмодернистской парадигмы. Актуальными в этом ключе явились направления, отражающие линг-

вистическое знание, сформированное в том числе на основе одного из принципов дискурса. Это предопределяет возможность интегративного подхода к формированию и совершенствованию этого знания с проекцией на дискурсную идею. В качестве источников фактического материала использовались лингвистические исследования, опубликованные в научных изданиях последних десятилетий, которые посвящены изложению основных характеристик научных направлений постмодернистской парадигмы. Материал собирался путем метода сплошной выборки, а также избирательным методом.

В процессе анализа фактического материала применялся комплекс приемов описательного метода исследования: наблюдение над анализируемым материалом, интерпретация и обобщение эпистемических характеристик соответствующего постмодернистского направления. С целью обоснования предлагаемой концепции использовался гипотетико-дедуктивный метод.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Постмодернистская парадигма во всей палитре ее лингвистических направлений, возникшая на основе структурализма в осмыслении языкового знания, стремится отказать от дуальных оппозиций структурализма, а периферийное и маргинальное объявляет равноправным ядерному. В контексте такого мировосприятия ощутимо размываются границы между реальным и виртуальным пространствами, что влечет за собой возможность вариативной интерпретации заданного фрагмента действительности. Известный постмодернистский призыв, запечатленный в заглавии статьи Лесли Фидлера «Пересекайте границы, засыпайте рвы» [6], находит воплощение в нивелировании амбивалентных ценностей, таких как жизнь и смерть, верх и низ, мужское и женское, субъект и объект, что соответствует модели одноуровневой реальности, а постмодернистское сознание характеризуется как феномен одноуровневой культуры [7, с. 35]. В фокусе этого сознания анализируются языковые факты, в центре которых стоит человек говорящий – носитель языка. Принцип, на котором строится их анализ, существенно отличается от структурального по целому ряду факторов, поскольку эти научные парадигмы формируются в контексте разных принципов и в целом – разных культурных парадигм.

Многоплановость антропологической парадигмы заключается в том, что состав-

ляющие ее направления в содержательном плане включают теории, в которых доминирует, с одной стороны, человек в языке, с другой стороны – язык в человеке. Эти противоположные, но в то же время взаимно пересекающиеся аспекты лингвистических направлений Л.К. Жаналина определяют как антропоцентрическая и лингвоцентрическая аспектуализация [8]. В рамках антропоцентрической аспектуализации доминирующим оказывается принцип антропоцентризма, предопределяющий смещение акцента лингвистического знания в формате «язык – человек» на человека, то есть на интерпретацию лингвистического знания с позиции человек в языке. В рамках лингвоцентрической аспектуализации доминирующим является принцип лингвоцентризма, основанного на актуализации языка в структуре «язык и человек», а именно: язык в человеке.

Одноуровневая культура, однако, с характерным для нее отсутствием амбивалентности содержит почву для нивелирования принципов антропоцентризма и лингвоцентризма, что позволяет анализировать языковые факты при категоризации лингвистического знания на взаимной основе. В контексте доминирующей роли дискурсологии гносеологический материал каждого лингвистического направления целесообразно расширять с учетом дискурсной идеи. Подчеркнем, что опыт подобного рода анализа отмечается в лингвистических исследованиях В.Е. Чернявской применительно, в частности, к корпусной лингвистике [9]. Это предопределяет изложение сущности данной идеи в свете термина «дискурс».

Введенное структуралистами понятие «дискурс» не получило до настоящего времени единообразного определения. Не углубляясь в его интерпретационную полемику, предлагаем следующие приоритетные составляющие, обозначенные в дефиниции термина «дискурс» известным российским исследователем Н.Д. Арутюновой [10]: а) связный текст вместе с экстралингвистическими: прагматическими, социокультурными, психологическими и др. – факторами; б) текст, взятый в событийном аспекте; в) речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания, как речь, «погруженная в жизнь» [10, с. 137]. Обозначенные характеристики дискурса как особого способа общения на фоне восприятия мира позволяют определить этот феномен с проекцией на точку зрения Французской школы анализа дискурса, представителями кото-

рой являются М. Пешё, М. Фуко, П. Серио, М. Лакло и другие [11]. Ученые этой научной школы разработали достаточно четкую теорию данного феномена, исключив из нее размытость и возможность отождествления со смежными понятиями. С учетом определенной доли погрешности предлагаем следующую рабочую дефиницию данного термина: дискурс – это коммуникативная деятельность в определенной историко-культурной формации, направленная на воздействие на адресата с целью изменить его суждения и социальное поведение в пользу производителя речи (адресанта).

Обозначенная дефиниция дискурса позволяет сформулировать дискурсную идею, суть которой заключается в следующем: конечная цель любой коммуникации состоит в утверждении собственной позиции говорящего путем использования комплекса неопровержимых аргументов, излагаемых в контексте социально-исторических реалий эпохи, и в достижении консенсуса в процессе диалога. Анализ гносеологического материала показывает, что обозначенная идея отчетливо вписывается в те лингвистические направления постмодернистской парадигмы, в категоризации знания которых участвует один из принципов дискурса.

Наиболее эффективным оказывается исследование языковых фактов с учетом дискурсной идеи в рамках когнитивного направления в лингвистике. О взаимозависимости когнитивной и коммуникативной составляющих в процессе речемыслительной деятельности заявляют многие ученые, такие как А. Киклевич [4], В.И. Кабрин [12]. При этом в предлагаемом ими понятийном аппарате используется терминологическое единство в виде прилагательного *когнитивно-коммуникативный*. Так, И.С. Шевченко, определяя дискурс как когнитивно-коммуникативный феномен, выявляет в нем интегральное мыслительное и коммуникативное начала в их единстве в общении [13, с. 153].

Мировосприятие и миропонимание как доминирующие свойства данного направления обуславливают специфику социального развития, на фоне которого осуществляется коммуникативный процесс, основанный на принципе социального конструктивизма [14]. Сущность принципа состоит в интерпретации фрагментов текста не в качестве составляющих определенного речевого акта, а как своеобразных «кирпичиков», из которых складываются социальные отношения, образы «себя» и «других», различные аспекты личности, воссоздаваемые и проживаемые в каждом коммуникативном акте. Среди ключевых посылок данного принципа актуальным применительно

к нашему исследованию является постулат о том, что связь между знаниями и социальным поведением заключается в обусловленности социального поведения знаниями о мире. Как видим, в данном постулате отчетливо прослеживается взаимосвязь когнитивной и коммуникативной составляющих, что предопределяет учет при анализе языковых фактов дискурсной идеи.

Углубление и расширение гносеологического материала когнитивной лингвистики целесообразно производить в направлении коммуникативной траектории. Так, позиционируя такие ментальные характеристики русского человека, как конкретное дело, трудолюбие, качество дела, запечатленные в языковой картине мира в соответствующей лексике и в грамматических категориях прилагательного и вида, эффективно обозначить потенциально возможную степень воздействия этих характеристик на адресата. В коммуникативном процессе это может проявиться в утверждающей силе обозначенных ментальных характеристик путем воздействия на собеседника и вовлечения его в собственную сферу убеждений, результатом чего является реализация дискурсной идеи.

Следует, однако, подчеркнуть, что реализация потенциально заложенной в коммуникативном процессе дискурсной идеи не является обязательной. Это связано с участием аксиологического фактора, предопределяющего оценку коммуникантами фрагментов картины мира. В случае позитивной оценки возрастает возможность воздействия на адресата, следовательно, реализации дискурсной идеи. При негативной либо нейтральной интерпретации некоторых фрагментов картины мира роль воздействующей функции сводится к минимуму. Так, приемлемость одним из коммуникантов таких черт русской ментальности, как собранность, является достаточно сомнительной, если он принадлежит к представителям индивидуалистской культуры. Знание этой ментальной характеристики, равно как и ряда других, является базовой основой для успешной коммуникации, но отнюдь не предполагает реализацию дискурсной идеи. Представляется необходимым в процессе изложения теоретических сведений когнитивистики актуализировать мысль о значимости разграничения знаниевого и оценочного форматов коммуникации с доминирующей ролью первого из них. Если знание ментальности народа является обязательным для успешной коммуникации, то оценка его содержательной информации носит факультативный характер и является вторичной.

Расширение гносеологических данных когнитивного направления находит практическое применение, в частности, в процессе преподавания гуманитарного цикла дисциплин. Так, согласно располагаемым данным, не только учащиеся, но зачастую и учителя русского языка казахстанских школ интерпретируют знаниевый формат в учебниках русского языка в виде русской картины мира как своего рода навязывание им образцового взгляда на мир, иного менталитета. В данном случае важно обозначить и донести до учителя и обучающихся значимость постижения ментальных особенностей русского народа – исконного носителя русского языка – для успешной коммуникации, но отнюдь не для освоения материала с целью воздействия на обучающегося, то есть с целью реализации дискурсной идеи. Приоритет оценочного аспекта над знаниевым отмечается также, например, во мнении отдельных представителей белорусской интеллигенции по поводу восстановленных Мирского и Несвижского замков, представляющих собой колоссальное культурное наследие страны. В качестве аргументов выдвигается оценочная фрагментарность: польское подневолье белорусов эпохи Радзивиллов при полном игнорировании знаниевого фактора – историко-культурной значимости материального наследия той эпохи. Приведенные примеры наглядно иллюстрируют тот факт, что знание может существовать вне оценки, ограничивая реализацию дискурсной идеи в процессе коммуникации.

Обозначена, но не всегда может быть реализована дискурсная идея в тезаурусном направлении современной лингвистической парадигмы. В системе осмысления, трактовки языковых фактов и категоризации лингвистического знания данное направление базируется на принципе диалогичности дискурса. Как известно, в классической структуре языковой личности ее конечным уровнем является коммуникативно-прагматический, предполагаемый коммуникативный процесс. Данный уровень основывается не только на вербально-семантической базе (языковой аспект), но и на картине мира (культурно-исторический аспект) его участников как языковых личностей. В этом случае, по справедливому замечанию М. Силантьевой, языковая личность предстает как субъект дискурса, «способ организации которого отражает способность языковой личности его вести» [15, с. 201]. Отсутствие сопряженности картин мира участников диалога, в случае инициативы воздействия на адресата со стороны одного из участников, неизбежно приводит к коммуникативному сбою.

Возможность коммуникативного сбоя достаточно ощутима в общении представителей разных культур. Не случайно основной причиной формирования направления межкультурной коммуникации явилась необходимость разработки теории, предупреждающей диссонанс в коммуникативном процессе в виде межкультурного барьера либо межкультурного шока. Заложённая в данном лингвистическом направлении дискурсная идея может быть реализована лишь при актуализации ценностной составляющей высказываний с фильтрацией их в соответствии с культурно-историческим фоном, на котором они реализуются. В данном случае отчетливо прослеживается принцип историчности в процессе межкультурной коммуникации, который характеризуется Французской школой анализа дискурса следующим образом: историчность дискурса обуславливается тем, что «его производство осуществляется в определенных условиях», он проецируется в «будущее», «создает традицию, прошлое и оказывает влияние на происходящие события» [11, с. 209]. Согласно М. Фуко, дискурс представляет собой фрагмент истории, который накладывает на него свои ограничения. Ученый исходит из того, что среди бесконечного множества высказываний существуют те из них, которые мы никогда не произносим, поскольку их означивание противоречило бы правилам дискурса, принятым определенной исторической эпохой [11]. В частности, игнорирование мнения адресата, выражаемое в виде использования адресантом высказываний, содержащих негативное отношение к стремлению возродить традиции и обычаи предков в казахской среде, неизбежно приводит к минимизации воздействующей функции и самой дискурсной идеи, поскольку процесс коммуникации протекает уже в условиях независимости страны. Некорректными в этом контексте представляются высказывания, проецирующие на определенные негативные моменты, например, прошлых польско-белорусских либо польско-украинских отношений. Неизбежность углубления теории межкультурной коммуникации в данном ключе совершенно очевидна.

Дискурсная идея в прагматической лингвистике заложена в самом термине «прагмема», который, в отличие от информемы, не просто отражает действительность, но и выражает личностное отношение к этой действительности путем подбора оптимальных средств. Совмещая в своем лексическом значении предметный и оценочный компоненты [16, с. 38], прагмема принимает на себя воздействующую роль

и способствует актуализации знаний адресата. Как справедливо отмечает Н.Е. Василенко, выбор референта концентрируется не только на значении языкового знака, но в большей мере на отношении коммуникантов к излагаемому, то есть на их ценностных приоритетах [17], что определяет степень реализации дискурсной идеи.

### Заключение

Таким образом, дальнейшее исследование языковых фактов с целью оптимизации гносеологического материала целесообразно осуществлять в проекции на механизм протекания речевого акта. Он позволяет уже в рамках базовых положений парадигмального направления прогнозировать утверждение либо опровержение влияния высказывания на адресата и его социальное поведение, то есть прогнозировать действительность дискурсной идеи. В процессе преподавания актуализация теоретического материала, интерпретирующего понятийный аппарат направлений лингвистической парадигмы, обеспечивается введением его в практическую плоскость дискурса, что усиливает мотивацию в его освоении.

Ограничение настоящего исследования рамками гносеологического материала предопределяет: а) экстраполяцию обозначенной концепции на другие лингвистические направления современной постмодернистской парадигмы; б) экспериментальную проверку представленных материалов дедуктивного характера.

### Список литературы

1. Стернин И.А. Основы речевого воздействия. Воронеж, 2012. 178 с.
2. Kiklewicz A. Communication phenomena (norms and deviations in language behavior). Olsztyn, 2020. 500 p. (Kiklewicz A. Fenomeny komunikacji (normy i dewiacje w zachowaniach językowych). Olsztyn, 2020. 500 p.).
3. Киклевич А. Современное польское и русское языкознание в свете социологии науки // *Przegląd wschodnioeuropejski*. VII/2. 2016. С. 269–279.
4. Discourse: aspects of linguistics, semiotics and communication / edited by A. Kiklewicz, I. Uchwanova-Szmygowa. Olsztyn, 2015. 312 p. (Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne / Pod red. A. Kiklewicza, I. Uchwanowej-Szmygowej. Olsztyn, 2015. 312 p.).
5. Ван Дейк Т. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: UPSS, ЛИБРОКОМ, 2013. 344 с.
6. Фидлер Л. Пересекайте границы, засыпайте рвы // *Современная западная культурология: самоубийство дискурса*. М., 1993. С. 462–518.
7. Жумабекова А.К., Килевая Л.Т. Структура современного языкознания. Алматы: КазНПУ им. Абая, изд-во «Улагат», 2015. 240 с.
8. Жаналина Л.К., Килевая Л.Т., Касымова Р.Т., Маймакова А.Д., Абаева М.К. Язык современной науки: Языковые портреты. Учимся искусству научной речи / Под ред. Л.К. Жаналиной. Алматы, 2010. С. 6–88.

9. Чернявская В.Е. Методологические возможности дискурсивного анализа в корпусной лингвистике // Вестник Томского университета. Филология. 2017. № 50. С. 135–148.
10. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
11. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса: Пер. с франц. и португ./ Под ред. П. Серно. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. 416 с.
12. Кабрин В.И. Транскомуникация: преобразование жизненных миров. Томск: Издательство Томского университета, 2011.
13. Шевченко И.С. Дискурс как когнитивно-коммуникативный феномен: единицы и категории // Лингвистические исследования: сборник статей. ЕГУ. Вып. 5. Ереван: Лимуш, 2015. С. 146–158.
14. Йоргенсен М.В., Филипс Л.Дж. Дискурс-анализ: теория и метод. Харьков: Гуманитарный центр, 2008. 352 с.
15. Силантьева М. Языковая личность как «генератор» различных типов дискурса // Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semantyczne i komunikacyjne / Pod red. A. Kiklewicza i Ireny Uchwanowej-Szmygowej. Olsztyn, 2015. P. 199–207.
16. Савина А.П. Прагмема как единица оценочной лексики // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2014. № 1. С. 29–39.
17. Василенко Е.Н. Языковые средства убеждения в политическом дискурсе: монография. Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2018. 164 с.

## СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КОНЦЕПТА КАК КАТЕГОРИИ КОГНИТИВНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Темиралиева Т.Т., Оморова Н.К.

*Ошский государственный университет, Ош, e-mail: temiralievat@mail.ru*

В статье рассматриваются основные подходы к изучению концепта как категории когнитивной лингвистики. Концепт является единицей памяти, устроен сложно и многопланово. Он имеет много разновидностей и типов. Концепты – это единицы мышления, по своему содержанию, объему и значимости весьма различные. Они объединяются тем, что структурируют знания и выступают единицами мыслительного процесса. Типология концептов должна осуществляться в соответствии с типами знания и опыта людей, с их различиями. Цель статьи – определить и охарактеризовать основные параметры классификации и типологии концептов, принятые в когнитивном языкознании. Изложение материала осуществлено с помощью методов сравнения, сопоставления и обобщения. В результате исследования с наибольшей степенью полноты выявлены существенные признаки концепта и предложено наиболее полное определение концепта, совмещающие разноречивые суждения ученых о его природе. В когнитивной лингвистике приняты различные критерии классификации видов и разновидностей концепта. Эти критерии нередко вступают между собой в противоречивые и даже взаимоисключающие отношения. Каждый из типов концепта обладает своим содержанием, идентичным природным свойствам отображаемых объектов и явлений, и признаками, отличающими каждую его разновидность от другой. Различные подходы к изучению концептов дополняют друг друга. Невозможно выделить и принять один подход за исходную базу исследования. Только учет и координация данных различных моделей описания позволяют найти оптимальные способы и методы исследования концептов сознания и путей их вербализации в языковых знаках.

**Ключевые слова:** концепт, концептосфера, когнитивное языкознание, лингвокультурология, лингвокогнитология, микроконцепт, макроконцепт, ядро и периферия

## ESSENCE AND STRUCTURE OF THE CONCEPT AS CATEGORIES OF COGNITIVE LANGUAGE

Temiralieva T.T., Omorova N.K.

*Osh State University, Osh, e-mail: temiralievat@mail.ru*

The article discusses the main approaches to the study of the concept as a category of cognitive linguistics. The concept is a unit of memory, has a complex and multifaceted structure. It has many varieties and types. Concepts are units of thinking, very different in their content, scope and significance. They are united by the fact that they structure knowledge and act as units of the thought process. The typology of concepts should be carried out in accordance with the types of knowledge and experience of people, with their differences. The purpose of the article is to determine and characterize the main parameters of the classification and typology of concepts adopted in cognitive linguistics. The presentation of the material is carried out using the methods of comparison, comparison and generalization. As a result of the study, the essential features of the concept were revealed to the greatest degree of completeness and the most complete definition of the concept was proposed, combining contradictory judgments of scientists about its nature. In cognitive linguistics, various criteria for classifying the types and varieties of the concept are adopted. These criteria often enter into contradictory and even mutually exclusive relationships. Each type of concept has its own content, identical to the natural properties of the displayed objects and phenomena, and features that distinguish each of its varieties from another. Different approaches to learning concepts complement each other. It is impossible to single out and accept one approach as the starting point of the study. Only taking into account and coordinating the data of various description models will make it possible to find optimal ways and methods for studying the concepts of consciousness and ways of verbalizing them in linguistic signs.

**Keywords:** concept, conceptual sphere, cognitive linguistics, cultural linguistics, cognitive linguistics, microconcept, macroconcept, core and periphery

Термин концепт – латинского происхождения. В латыни слово *conceptus* выражает значение «собрание, восприятие, зачатие» и употребляется для «схватывания» смыслов вещи или проблемы в речевом акте. Этот термин введен в философию Абельяром в связи с анализом проблемы универсалий, потребовавшим разграничения языка и речи, языковой системы и речевых действий [1]. В «Новой философской энциклопедии» читаем: по Абельяру, речь есть «сущность, обладающая субъективностью, смыслоразделительной функцией и смысловым един-

ством». ... Это не диахронический процесс звуковой последовательности, а синхронический процесс выявления смыслов, требующий по меньшей мере двух участников речевого акта – говорящего и слушающего, вопрошающего и отвечающего, чтобы быть вместе и понятым, и услышанным... Высказанная речь... воспринимается как «концепт в душе слушателя... Память и воображение – неотторжимые свойства концепта, направленного, с одной стороны, на понимание здесь и теперь; с другой стороны – концепт синтезирует в себе три способно-

сти души и как акт памяти ориентирован в прошлое, как акт воображения – в будущее, как акт суждения – в настоящее» [2]. В этих рассуждениях Абеяра отмечают важнейшие особенности концепта: его субъективность, динамичность, способность проявляться в речи и речевом акте и обеспечивать синхроническое взаимопонимание участников общения (говорящего и слушающего, вопрошающего и отвечающего), идентифицируя содержание их памяти, понимания и воображения (без совпадения смыслового фонда языковых единиц отправителя и получателя информации вообще невозможно взаимопонимание!). Иначе говоря, концепты, являясь единицами речи-мысли, служат опорными пунктами речевых сообщений, приводящими сознание говорящего и слушающего, пишущего и читающего к взаимопониманию.

Понимание концепта получило развитие в трудах других ученых. По мнению Фомы Аквинского, концепт есть внутреннее постижение вещи в уме, выраженное через язык, через единство идеального и материально-феноменального. Эта идея звучит сейчас по-современному. Неслучайно лингвисты-когнитологи пишут об интериоризованности концепта, о его закреплённости за языковыми знаками, о единстве означаемого и означающего, идеального и материального, о материализации мыслительной единицы путем оязыковления и т.д.

Задачами когнитологии являются «и описание/изучение систем представления знаний и процессов обработки и переработки информации, и – одновременно – исследование общих принципов организации когнитивных способностей человека в единый ментальный механизм, и установление их взаимосвязи и взаимодействия» [2]. Следовательно, когнитивное языкознание изучает способы и механизмы получения, представления, обработки, переработки и передачи знаний с помощью языковых знаков.

Проблемы когнитивного языкознания, лингвокультурологии и лингвоконцептологии активно разрабатываются в нашей республике.

Основы сопоставительной лингвокогнитологии и лингвоконцептологии впервые у нас были изучены М.Дж. Тагаевым на примере морфемики и словообразования русского и кыргызского языков и углубленно рассматривались в многочисленных других его трудах [3, 4].

В разработке проблематики когнитивной лингвистики и лингвокультурологии важную роль сыграли монографии З.К. Дербишевой «Ключевые концепты кыргызской лингвокультуры», «Кыргызский этнос

в зеркале языка» и «язык и этнос» [5, 6]. Молодые исследователи взаимоотношения языка и культуры, языка и знания находят много полезного в этих трудах.

Проблемы когнитивистики и когнитивного языкознания были предметом изучения Б.Е. Дарбанова [7, 8]. Особенностью этих исследований является подход «от когниции – к языку», когда исходной основой изучения языковых фактов служит их семантика и отраженные в них знания этноса.

Необходимо особо выделить труды У.Д. Камбаралиевой. В ее монографии «Темпоральная категоризация в концептуальной картине мира», написанной на последнем слове языкознания, изложены принципы лингвистического концептуализма, лингвокультурологии и лингвокогнитологии. Модель описания репрезентативов мыслительной темперальности служит образцом для когнитивного анализа и легко может быть перенесена на изучение других концептов (места, причины и т.д.) [9, 10].

Кроме того, в нашем исследовании использованы методологическая база, методы и принципы исследования, содержащиеся в трудах Ы.А. Темиркуловой, У. Камардиновой, С. М. Амиралиева и других [11–13]. Эти исследования посвящены конкретным темам, учитывают и развивают достижения антропоцентрического языкознания в России и Кыргызстане.

С самого начала своего употребления концепт понимается как термин не только языка лингвистики, но и литературоведения, и философии, и логики, и психологии, и культурологии и других сложных наук. При этом надо отметить, что слова *концепт* нет в современных словарях русского языка. В.З. Демьянков показал употребление слова в европейских языках. В латыни оно имеет значение «зачатый», реже – значение «понятие», в английском – «понятие», в немецком – «набросок», в испанском – в идиомах и художественном тексте в значениях «зачатый» и «понятие», во французском его нет. В русском языке это начинает употребляться в 1920-е гг. вплоть до 1970-х гг. в значении «понятие». Далее оно стало разграничивать две линии значений. Одна линия – это понятия, это то, о чем люди договариваются, их люди конструируют с той или иной степенью уверенности. Понятие – это форма мысли и система существенных признаков определяемого предмета. Любое определение, имеющие целью охарактеризовать главные, необходимые и общие признаки того или иного предмета, является понятием. В этом смысле понятие выступает как одна из разновидностей концепта, наряду с такими его видами, как представление,

образ, фрейм, сценарий и т.д. Иными словами, концепт шире понятия по объему и содержанию, включает его в себя как целое, состоящее из частей. Понятие – это часть концепта, его разновидность. Концепт и понятие находятся между собой в гипероним-гипонимических отношениях. Концепт допускает разбиение и описание с разных позиций.

Типологию концепта можно производить по распространенности, количеству и массе носителей. По этому критерию принято разграничивать индивидуальные, (религиозные, идеологические, политические и т.д.), международные и общечеловеческие концепты.

По языковому выражению концепты могут репрезентироваться лексемами, фразеологизмами, свободными словосочетаниями, предложениями, афористическими средствами (пословицами, поговорками, изречениями, приметами и т.д.), микро- и макротекстами.

По признаку «смысловая плотность – неплотность» концепты различают внутри себя 1) ядро, 2) ближнюю периферию и 3) дальнюю периферию.

Критериев разбиения концептов огромное количество. Даже бегло обозреть их весьма трудно. Среди концептов разграничиваются типы: 1) конкретные, абстрактные сложные («графин» – «справедливость» – «человек»); 2) однослойные и многослойные («икс» – «обычай»); 3) вечные и приходящие («семья» – «КПСС»); 4) одноконтекстуальные, ограниченно контекстуальные и многоконтекстуальные («зги» в идиоме *ни зги не видно* – «Ильич» в сочетании *Владимир ... Ленин* в окружении имени и фамилии – «метро» в разных окружениях); 5) первичные и вторичные («Константинополь» – «Стамбул»); 6) реальные и ирреальные («дом» – «домовой»); 7) микроконцепты и макроконцепты («иголка» – «Вселенная»); 8) естественные и сверхестественные («ночь» – «черная дыра»); 9) единичные и собирательные («единица» – «множественность»); 10) исходные и конечные («рождение» – «смерть»); 11) одушевленные и неодушевленные («слон» – «лед»); 12) позитивные и негативные («добро» – «зло») и т.д.

Концепт неоднороден и многослоен. Он привлекателен разнохарактерностью, многоликостью и сложной организованностью. Как мыслительная единица, она не поддается зрительному наблюдению, расчленению и изучению. О его строении мы можем судить интроспективно, исходя из собственного опыта или по симптомам работы мышления у других людей.

Представлять концепт в полном объеме невозможно.

Чтобы вычленив структуру конкретного концепта, мы обращаемся к содержанию своей памяти и отвечаем на вопрос о том, из каких слоев или компонентов состоит данный концепт. Например, возьмем концепт «лошадь». Денотат концепта играет важную роль в жизни человека. Об этом животном не имели никакого представления жители Америки (до XV в.) и Австралии (до начала XVII в.), и, соответственно, в их сознании отсутствовал концепт «лошадь», в их языках не было слова с таким значением. На этом основании мы можем говорить о том, что наличие концепта – слова обусловлено наличием самой реалии – объекта обозначения.

Содержание концепта зависит не только от географических факторов, от наличия или отсутствия образа предмета в уме человека, но и от множества разных других факторов: от особенностей возраста, национальной принадлежности, быта и хозяйства людей, от их отношения к спорту, к конно-спортивным состязаниям, к кулинарии, к героическому эпосу и т.д. Поэтому не случайно, что наши респонденты выделяли самые разные составляющие концепта «лошадь». Для многих *лошадь* – это животное (1), «домашнее животное» (13), «нужное животное» (7), «полезное животное» (6), «для другой части – это транспортное средство» (27), «источник целебного напитка» (31), «имеет вкусное мясо» (10), «средство для добывания денег» (на скачках, в козлодрании и т.д.) (II). В качестве пород называли *аргымак* «породистая, кровная лошадь» (44), *кулук* «скакун» (139), *тулпар* «боевой конь, выдающийся скакун, (миф.), крылатый конь» (56), не владея информацией о различных породах лошадей. Концепт содержит в себе не только родовое понятие полезные свойства и типы лошадей по выносливости, скорости и возрасту, но и валентность – скрытую способность сочетаться с типичными предикативными и атрибутивными определителями (*лягается, ржет..., буланая, гнедая* и т.д.), названными при ответе на вопрос о типах лошадей (под символом *түрлөрү* мы имели в виду породы, но оказалось, что респонденты понимают и масти, и норы лошадей). В опросе принимали участие 75 респондентов кыргызской национальности, отвечая на вопросы: 1. Жылкы деген эмне? «Что вы знаете о лошади?» 2. Жылкыны кандай түрлөрү бар? «Какие породы (типы) лошадей существуют?» 3. Адамдын жашоосунда жылкы кандай кызмат кылат? «Какую роль играет лошадь в жизни человека?» 4. Жылкы, атсөздөрү менен үчтөн сүйлөм түзгүлө.

«Составьте по три предложения со словами *жылкы, ат*». Ответы на вопросы показали наличие в языке – мышлении (т.е. в концепте и его номинанте) обиходных (индивидуальных и групповых) значений, образно – переметный (*Атадамдын канаты* «Лошадь – крылья человека»), метафорический (*Аттанбийик – иттен нас* «Выше лошади, ниже собаки» – загадка о седле), неполный понятийной (*төгөрөктүяктуу, сүт, этберүүчүүй.жаныбары* «домашнее животное с круглыми копытами, дающее молоко, мясо») и другой информации.

Эти факты свидетельствуют о правоте В.И. Карасика, который различает в структуре концепта образно-перцептивный, информационно-фактуальный (понятийный) и оценочно-ценностный компоненты. Аналогична позиция С.Г. Воркачева, выделяющего в концепте понятийную (признаковую и дефиниционную), образную (метафорическую) и значимостную составляющие, которые определяют его место в лексико-грамматической системе языка. Отметим, что к значимостным составляющим концепта отнесены его этимологические, деривационные, аксиологические, ассоциативные и другие характеристики.

От такого понимания строения концепта существенно не отличается модель, предложенная З.Д. Поповой и И.А. Стерниным, которые тоже различают три компонента в структуре концепта. Эти компоненты они считают базовыми. По их мнению, в структуре концепта целесообразно выделять образный, информационно-содержательный и интерпретационно-полевой компоненты, в другой терминологии – образ, информационное содержание и интерпретационное поле.

Образ, как известно, существует в сознании. Он возникает в практический действительности человека как результат и идеальная форма отражения объекта в сознании человека. Образ, прежде чем оформиться, проходит некоторые ступени.

На чувственной ступени познания образами являются ощущения, восприятия и представления. На уровне логического мышления ими становятся понятия, суждения и умозаключения. На уровне оформления они материализуются в различных знаках, прежде всего языковых.

Образ имеет своим объективным источником предметы и явления окружающего мира. Он вторичен по отношению к своему оригиналу, возглашается в материальную форму в практических действиях, языке и различных знаковых моделях.

Образ всегда идеален, субъективен. Его материальный субстрат – это мозг и объ-

ект отражения. Образ никогда не исчерпывает всего богатства свойств и отношений отражаемого объекта. Образ – примерная, упрощенная копия оригинала. Полного соответствия между оригиналом и копией не бывает.

Ум, память, знание человека опираются прежде всего на систему чувственных образов и заключены в них в зачаточном состоянии. Концепт в уме человека – субъективный образ предмета и явления, поступивший в память через зрительные, тактильные, звуковые, вкусовые и обонятельные каналы. Именно поэтому мы говорим о *ярком свете, горячей воде, хриплом голосе, сладком яблоке и вонючем болоте*. В этих примерах номинированы некоторые предметы и их актуализируемые производителем речи перцептивно-образные свойства.

Образы могут быть индивидуальными, групповыми, национальными, религиозными, художественными и т.д. Каждое перцептивное действие человека, совокупность его ощущений, восприятий и представлений в целом и возникшие на их базе чувственные образы в его сознании неповторимы и сугубо индивидуальны.

Склад ума, знаний, традиций и стереотипы поведения и взаимоотношений членов одной семьи отличаются от опыта, привычек и обычаев другой семьи. Представления одного этноса о свадебных или похоронных обрядах не совпадают с соответствующими обычаями другого этноса. Образ Бога имеет разное содержание в сознании представителей разных конфессий, язычества и атеизма. Правда, в период глобализации происходят сближение, интеграция и стирание различий как в индивидуальном, так и в социальном сознании людей.

### Заключение

Мы не согласны с теми когнитивистами, которые рассматривают образ, понятие и оценки как равноправные компоненты в структуре концепта. Образ – исходная база понятия. Образы, возникшие в сознании, создают условия для более абстрактных форм мышления – понятия. В понятии отражаются не чувствуемые, не чувственные, а отвлеченные, наиболее общие и существенные признаки и свойства предметов. А оценка связана с интересами говорящего и пишущего, с его опытом и знанием, с качествами оцениваемых объектов. Поэтому мы не можем отождествлять образ, понятие и оценку как структурные элементы концепта. Образ, понятие и оценка – не равноценные, не равнопорядковые величины, образующие одну структуру, а разные ступени бытия концепта. Причем в оценке доминиру-

ет прагматическое начало, предполагающее наличие необходимой ситуации, предмета и субъекта оценки. Для оценки необходимо присутствие триады «оцениваемое – оценивающее – условие (обстановка)». На этом основании мы присоединяемся к мнению тех языковедов, которые различают образ, понятие и оценку в состав типов концепта. Мы тоже считаем, что структуру концепта составляют не образ, понятие и оценка вместе взятые, а типы и подтипы концептов, образующие в совокупности взаимосвязанное и взаимообусловленное единство с целостным содержанием.

### Список литературы

1. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 176 с.
2. Зулпукаров К.З., Мурадымова Е.Н., Ормокеева Р.К., Болотакунова Г.Дж., Амиралиев С.М. Лингвистический антропоцентризм: проблемы, поиски и решения. Бишкек, 2019. 743 с.
3. Тагаев М.Дж. Полипарадигмальное описание морфемки и словообразования. Бишкек, 2004. 284 с.
4. Тагаев М.Дж. Основной язык: Морфология. Бишкек, 2016. 209 с.
5. Дербишева З.К. Ключевые концепты кыргызской лингвокультуры. Бишкек, 2012. 176 с.
6. Дербишева З.К. Кыргызский этнос в зеркале языка. Бишкек, 2012. 404 с.
7. Дарбанов Б.Е. «Адам» концептининкогнитивдик-тилдикмазмуну (Когнитивно-языковое содержание концепта «Человек»). Бишкек, 2016. 296 с.
8. Дарбанов Б.Е. Об истории разработки когнитивного подхода к рецептивной переработке информации // Вестник Кырг. нац. ун-та им. Баласагына. 2012. Спец. выпуск. С. 270–274.
9. Камбаралиева У.Д. Темпоральная категоризация в концептуальной картине мира (на материале русского и кыргызского языков). Бишкек, 2013. 490 с.
10. Камбаралиева У.Д. Концепт как основа языковой картины мира // Известия вузов. 2012. № 7. С. 110–117.
11. Темиркулова Ы.А. Концепт «кровь/кан» в русском и кыргызском языках // Кыргызский и русский языки: горизонты взаимодействия. Бишкек, 2015. С. 130–136.
12. Амиралиев С.М. Кинологические концепты в ментальной семантике языка (Тилдинменталдыксемантикасын дагыкинологиялыкконцептер): автор. дис. ... канд. филол. наук. Бишкек, 2015. 23 с.
13. Камардинова У.Т. «Суу» концептининкогнитивдик-тилдикмазмуну (Когнитивно-языковое содержание концепта «Вода»): автореф. дис... канд. филол. наук. Бишкек, 2016. 23 с.