

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. У.Д. Алиева

ВЕСТНИК

Издается с 1998 года

39/2015



**Министерство образования и науки
Российской Федерации**

**Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева**

ВЕСТНИК



Издаётся с 1998 года

39/2015

**Карачаевск
2015**

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Карачаево-Черкесского государственного университета
имени У. Д. Алиева

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
Б.Н. Тамбиев

Редакционный совет:

С.У. Пазов (председатель), Х.С. Лепшоков, Т.К. Алиева, З. Х-М. Ионов,
Б.И. Урсова, А.А. Эльгайтаров, А.А. Узденова, А.Х. Дзамыхов, В.Б. Огузов,
А.Д. Койчуев, Р.А. Бостанов, Б.Б. Карданова, У.Б. Узденов, А.А. Урусов, М.Н. Кубанова.

Редакционная коллегия:

С.У. Пазов (зам. гл. редактора), Р.М. Бегулов (зам. гл. редактора),
Е. В. Завгородняя, Ф.М. Шидакова, А.Р. Алиева, М.М. Эбзеев, А.У. Эдиев,
М.Х. Чанкаев, Т. А. Узденов, О. А. Логвиненко, Д. У. Биджиев.

К сведению авторов. Рукописи принимаются в электронном виде с приложением распечатки, заверенной автором. Страницы журнала открыты для дискуссионных материалов. Статьи публикуются в авторской редакции.

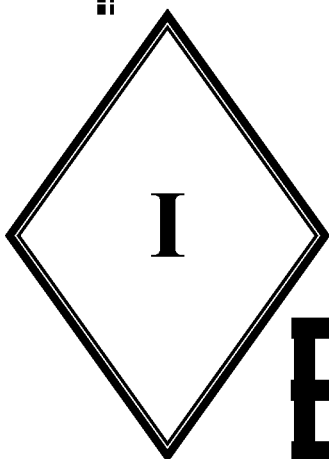
За разрешением на перепечатку или перевод опубликованных в журнале материалов обращаться в редакцию.

✉ Адрес редакции: 369202, г. Карачаевск, ул. Ленина, 29

☎ Телефон: 2-22-39 (научное управление)

ЛР № 040310 от 21 октября 1997 г.

**ИСТОРИЯ
ФИЛОСОФИЯ
ЭКОНОМИКА
СОЦИОЛОГИЯ
ПОЛИТОЛОГИЯ**



ОБРЯДНОСТЬ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

Ч.С. Кулаев

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

В статье автор сообщает, что труд в России выступает не только как главное мерило жизнеспособности общества, коллектива, семьи и каждого человека, но и приобретает значение духовной, нравственной силы. В труде человек не только создает материальные ценности, но и выковывает свои способности, закаляет волю, развивает творческие силы, утверждает себя как гражданин, активный строитель общества. Этапами такого воспитания являются семья, школа, учёба в техникуме, вузе, производственном коллективе.

Общество в своем развитии стремится сохранить преемственность своих идеалов. Моментом механизма этой преемственности является уровень воспитания ценностей и идеалов пришедшего на смену поколения.

Ключевые слова: трудовые праздники, наставничество, трудовые традиции, ударничество

RITUAL IN THE LABOR EDUCATION OF YOUTH

CH. S. Kulaev

*Karachaevo-Cherkessian State University named after U.D.Aliev,
Karachaevsk, Russia*

The author reports that the work in the Russia not only as the main measure of the viability of the company, staff, family and every person, but also takes on the value of the spiritual and moral strength. In labor man not only creates wealth, but also forges his abilities, tempers will, develops creative power, asserting itself as a citizen, an active builder of society. The stages of this education are the family, school, studying at the college, university, work collective.

The Society in its development aims to preserve the continuity of their ideals. The moment the mechanism of this continuity is the level of education of the values and ideals which replaced the generation.

Keywords: labor holidays, mentoring, work habits, shock brigade/

Труд новой России выступает не только главным мерилем и критерием жизнедеятельности общества, коллектива, семьи и каждого человека, но и приобретает значение духовной, нравственной силы. Общественное признание и материальное благосостояние человека должны определяться прежде всего тем, как он работает. Здесь имеет значение не только одна экономическая сторона. Не менее значима сторона идейно-нравственная. Ведь в труде человек не только создает материальные ценности, но и выковывает свои способности, закаляет волю, развивает творческие силы, утверждает себя как гражданин, активный строитель общества.

Сознательное и честное отношение к труду – первооснова образа жизни. Вот почему столь большое значение придается трудовому воспитанию молодежи.

Привычка трудиться и потребность в руде формируется у разных людей в различных условиях жизни и в разные периоды. Этапами трудового воспитания является семья, школа, учёба в техникуме, вузе, производственном коллективе.

Юноши и девушки, у которых не сформированы умение и привычка заниматься домашней работой, не развито чувство ответственности, нет умения работать с полной отдачей сил, с трудом входят в производственный коллектив. Эти качества активно

развиваются в атмосфере содружества и взаимного уважения, поддержки и взаимопомощи. Немалое значение при этом имеют традиции и обряды трудового коллектива.

В современных условиях задачи трудовой закалки молодежи все более усложняются, что обуславливает необходимость постоянного поиска более эффективных форм и методов ее приобщения к трудовой деятельности.

Одной из эффективных форм трудового воспитания являлась и является обрядность. Это означает, во-первых, усвоение традиций и обычаев своего трудового коллектива и, во-вторых, создание и утверждение новых трудовых обычаев, норм и форм производственного и внепроизводственного общения, коллективных обрядовых и праздничных действий, которыми знаменуются и отмечаются достижения и успехи в трудовой, общественно-политической и культурной деятельности.

Из множества различных опытов обрядотворческой деятельности утверждаются и остаются надолго в практике лишь наиболее ценные яркие трудовые обряды и ритуалы. Праздники, традиции и обряды - действенный фактор воспитания молодежи, формирование его духовного мира.

По своему существу обряд представляет собой символическое коллективное действие, торжество, театрализованное представление по случаю важнейших событий в политической, общественной и культурной жизни трудовых коллективов, общества и природных циклов.

В основе обрядности лежат революционные, боевые и трудовые традиции, представляющие собой опыт народа, который передается новым поколениям молодежи. Через обряды, идеалы, взгляды, нравственные принципы и нормы поведения, а также способы трудовой и общественной деятельности.

Вместе с тем, обрядность выполняет и определенную социально-психологическую функцию. Она проявляется в том, что в процессе обряда достигается атмосфера сопереживания участвующих, происходит регуляция общественных эмоций, создается ощущение практичности каждого к активной трудовой, творческой, культурной, общественной деятельности своего коллектива и всего народа.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что обрядность не является средством консервации каких-либо старинных новых форм жизни. Напротив, она отражает процесс развития общества. Наши традиции и обряды носят созидательный характер, отражая движение и обновление форм жизнедеятельности людей и культуры народа в целом.

Каждое новое поколение, воспринимая прогрессивные черты жизни и идеалы предшествующих поколений, вырабатывает свои образы трудовой и творческой активности и таким образом осуществляется преемственность поколений. Проблема взаимосвязи и преемственности поколений является определяющей при выработке комплекса средств воспитания молодежи.

К главным трудовым традициям, которые уже сложились, можно отнести:

1. Календарные отраслевые праздники рабочих профессий (День строителя, железнодорожника, металлурга и т.д.).
2. Сельские праздники и обряды (праздник урожая, первой борозды, завершения сева, сенокоса и др.).
3. Праздники и обряды трудовых коллективов, предприятий, учреждений, учебных заведений (День молодого рабочего, чествование рабочей династии, праздник трудовой славы, проводы на пенсию и др.).

Среди рядовых обрядов следует выделить вручение первой зарплаты. Значение этого обряда состоит в том, что в нем достаточно ярко проявляются высокие нравственные принципы и нормы жизни трудового коллектива и каждого его члена. Но в подготовке и проведении этого обряда имеются свои немалые трудности. Его организаторам не всегда ясно, как, где и когда лучше его проводить, какие обрядовые средства

могут быть при этом использованы. Поэтому обряд вручения первой зарплаты проводится не так уж часто.

Молодые люди первую получку получают по-разному. Юношам и девушкам, пришедшим на производство самостоятельно, первая зарплата вручалась не у заводских касс, а в цехах и бригадах, новичков производства тепло и сердечно поздравляли их товарищи по труду, дарили им цветы, книги, билеты на спектакли и концерты с дружескими пожеланиями и напутствиями, поздравлениями родителей и близких. Такого рода события ни для кого не проходили незамеченными. Они давали толчок новичкам почувствовать заботу о них, отличаются от бытующего кое-где обычая «обмыть» первую зарплату.

Чтобы праздник первой получки прочно вошел в жизнь рабочего коллектива, нужно было немало потрудиться и над разработкой его сценария, его постановкой, проявляя фантазию, богатое воображение при создании обрядового, игрового, эпического и романтического по своему характеру действия. Такие праздники проходили почти на всех заводах, где сложился дружный коллектив. Цель праздника заключается в том, чтобы помочь молодым рабочим глубоко осознать роль труда, пробудить в них чувство рабочего уважения человеку, вызвать интерес к общению с коллективом.

На территории заводов нередко можно было встретить афиши, извещающие о празднике, в программе которого поздравления молодых рабочих и торжественное вручение первой получки, выступление кадровых рабочих, сатирические обозрения, ознакомления с новыми выставками, плакатами, на лучшее использование стихов, песен, знание половиц о труде и ремесле, викторины об истории своего народа. Проведение таких праздников были характерны для многих регионов страны (Ставропольский край, Республика Северная Осетия-Алания, Кабардино-Балкария и др.). На трудовой обряд вручения первой зарплаты девушки и юноши приходят нарядные, праздничные; берут конверт, в котором лежат их первые деньги. Звучат сердечные слова людей старшего поколения о своей профессии, о заводе, товарищах. В гости к трудовой молодежи приходят малыши и школьники, они приносят игрушки, сделанные своими руками.

Ведь так, в труде, в учебе, в обрядовой игре, и рождается у человека любовь к труду, к своей профессии.

В начале 60-х годов XX века как почин передовых рабочих ленинградского электромашиностроительного объединения «Электросила» возникло движение наставничества, которое шагнуло за пределы предприятия, и вскоре было подхвачено большинством трудовых коллективов города, а затем и страны. Уже тогда в Ленинграде насчитывалось около 60 тысяч наставников. Движение наставничества приняло четкие организационные формы, были разработаны права и обязанности наставников, определяемые специальными положениями, на предприятиях и в крупных цехах действовали соответствующие советы, организующие обмен опытом между воспитателями молодежи. Для наставников были созданы школы, лектории, проводились разнообразные семинары, вплоть до всесоюзных.

Наставничество было воспринято как движение и продолжало традиции шефства кадровых рабочих над молодыми. Они сложились и слились с движением ударничества.

Движение наставников было более высокой формой воспитания молодежи, отличалось единой системой целей и задач, определяющими методами организации и подготовки в масштабе всей страны. Оно охватывало не только сферу рабочего, но и свободное время молодежи. Однако, если бы наставничество выполнило лишь попечительскую функцию, то оно не получило бы такого распространения. Вся суть в том, что это движение выполняло определенные функции по сохранению и передаче традиций рабочего сотрудничества, солидарности духа соревнования и коллективизма.

Эффективность движения наставничества определялась рядом показателей. Это, прежде все, уровень производительности труда, который тем выше, чем быстрее находят свое место в трудовых коллективах новые отряды молодых рабочих, чем выше их

трудовая дисциплина. Влияние наставников заметно сказывается на уменьшении текучести кадров среди молодежи, сокращении брака, уменьшении непроизводительных потерь рабочего времени.

По данным исследований ленинградских предприятий, содружество наставников и молодых рабочих позволило, в среднем, повысить на 3 – 4% выработку, вдвое сократить число молодых рабочих, невыполняющих норму. Количество нарушений дисциплины молодежью на промышленных предприятиях уменьшилось в три раза, у опытных наставников молодежь вдвое быстрее овладевала специальностью и получала производственные разряды.

Уровнем нравственного воспитания молодых рабочих являлись критерии оценивания эффективности движения наставничества. Особенно к тем, кто приходил на производство, не поступив в институт или техникум. Нередко благодаря наставнику сделанный выбор превращался постепенно в обоснованное решение стать специалистом данного профиля. А за этой жизненной переориентацией стояли важные существенные изменения личности молодого рабочего, изменения его ценностных ориентаций и потребностей, включающих и цели его деятельности, и убежденность, и нормы поведения, и оценку своих возможностей.

Молодые рабочие под влиянием наставников проявляли интерес к участию в общественной жизни цеха, предприятия, брались за учебу, более содержательно проводили свое свободное время.

Для некоторых молодых рабочих, оторванных от дома и от семьи или потерявших родителей, наставник становился самым близким, самым авторитетным учителем всей их последующей жизни.

Значение движения наставничества определяется тем, что оно приобретало авторитет и признание как трудовая традиция. Оно строится на добровольных началах, тщательном подборе наиболее способных в нравственном, профессиональном отношении кадровых рабочих, влияющих на молодежь исключительно силой личного примера, высоким мастерством и душевным богатством.

В движении наставничества новым стал обычай заключения договора между наставником и молодым рабочим из его бригады. Сначала заключался договор – обязательство о совместной работе с целью приобретения профессиональных навыков и выполнения норм выработки; затем организовывалась молодежная бригада во главе с опытным наставником. Спустя некоторое время устраивался конкурс на звание «Лучший молодой рабочий», «Мастер – золотые руки!».

В России общеизвестны города, где трудятся прославленные мастера разных профессий: Иваново, Орехово-Зуево, Тула, Череповец, Липецк, Ижевск, Владимир, Коломна и др. У каждого из этих городов замечательная история, богатейшие трудовые традиции. И неслучайно, что во многих городах нашей страны стали проводиться общегородские праздники, прославляющие мастеров различных профессий. Среди них особо почетное место занимают праздники рабочих династий.

Рабочие династии – это подлинные представители рабочего класса. В любом трудовом коллективе они пользуются большим почетом и уважением. В них наиболее полно выражены и профессиональная гордость, и высокий моральный авторитет потомственных рабочих, и смысл жизни людей труда, создающих главные материальные ценности и богатства общества.

Рабочие династии являются наиболее ярким свидетельством прочной исторической связи и преемственности поколений. Их вклад в развитие отечественного производства неоценим. Так, на заводе «Уралмаш» трудились представители 1700 рабочих семей, более 2200 членов рабочих семей были удостоены высших трудовых наград и почетных званий, свыше 1300 членов – рационализаторы и изобретатели.

Широко известны на «Уралмаше» были династии Бондаревых, Горбуновых, Корниненко, Лукиных. Деда их возводили корпуса будущего машиностроительного заво-

да, их сыновья и дочери, вместе с отцами, выпускали первые машины, а затем вступали в трудовую жизнь их внуки – дети третьего поколения. Можно взять, к примеру, династию Бондаревых, основная профессия которых – монтажники по металлоконструкциям. Ее основатель Петр Васильевич Бондарев и его внук Николай Алексеевич Бондарев участвовали в создании уникального комплексно-механизированного сварочного производства. За свой творческий труд они оба были удостоены высокого звания Лауреата Государственной премии.

Рост и авторитет рабочих династий вызвал к жизни новые трудовые традиции, призванные утверждать их славу и достижения. Среди них - областные и республиканские слеты рабочих династий, являющиеся подлинными праздниками трудовой славы. Особенно интересно они проходили в Свердловской области. Отличившимся рабочим семьям здесь присваивались звания «Почетная династия», в их честь утверждались вымпелы и памятные знаки, лучшим производственникам присваивались премии имени знатных рабочих семей. О рабочих династиях создавались кинофильмы и летописи, газеты и журналы публиковали о них очерки, им посвящались красочные плакаты, фотовитрины и стенды в заводских музеях.

Славные трудовые династии являлись для молодежи прекрасной школой рабочей закалки, мужества, школой верности своей Родине.

Творцом, носителем и хранителем героических трудовых традиций нашего народа является трудовой коллектив, создающий не только материальные ценности, но и самую важную ценность – человека труда. Трудовой коллектив по праву у нас называют основной ячейкой общества, трудовой семьей, живущей на началах и основах коллективизма.

Трудовой коллектив и сейчас является подлинным университетом жизни людей, обучающим и воспитывающим молодое поколение в духе героических, боевых и трудовых традиций, помогающим молодежи освоить богатейший социальный опыт своего народа.

Возрастает роль трудовых коллективов в укреплении дисциплины и порядка, повышения организованности и ответственности. Коллектив получает возможность в еще большей мере влиять на работу каждого труженика, проявлять строгую товарищескую требовательность, нетерпимость к любым нарушениям трудовой дисциплины. Чтобы человек воспитывался у нас не просто как носитель определенной суммы знаний, с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения.

Положительные качества молодого члена коллектива приобретались благодаря освоению им социального опыта, накопленного за всю историю существования нашего государства и передаваемого новым поколениям в виде боевых и трудовых традиций определенного трудового коллектива и рабочего класса в целом. Героические традиции являются тем великим наследием страны, которое с благодарностью и гордостью воспринимается новым поколением.

В условиях новой России как никогда важно обобщить весь накопленный опыт трудового воспитания молодого поколения, наиболее действенные формы и методы совершенствования, творчества и новаторства.

Зачинателем движения ударничества является рабочий класс столицы нашей Родины – Москвы. Это движение берет свое начало с первого субботника на станции Москва – Сортировочная, с Великого почина, когда Москва стала авангардом всенародной борьбы за хлеб, уголь, сталь, электроэнергию. Здесь, в Москве, совершались первые и последующие торжественные всесоюзные, республиканские и отраслевые съезды, слеты ударников и передовиков производства. Стали впервые устраиваться выставки достижений отдельных отраслей, а затем была создана Всесоюзная выставка достижений народного хозяйства.

И ныне трудящиеся Москвы и Московской области с неизменным успехом и энтузиазмом продолжают эстафету героических дел первых поколений, выступают зачинателями новых починов, показывают пример высокой организации и культуры производства, воспитательной работы со всеми слоями страны.

Лучший опыт многих трудовых коллективов свидетельствует, что создание и развитие целостной системы трудовых традиций является одним из наиболее эффективных методов организации и сплочения коллектива, а также воспитания трудящейся молодежи.

Высокая одухотворенность нашей морали поражает у отдельных людей критическое отношение к исторически сложившимся обычаям, обрядам, традициям. Их рассматривают как явление пережиточное. Причина такого подхода в недостаточно глубоком понимании их взаимосвязи с другими формами социальной деятельности.

Обряды, обычаи, традиции, культура находятся в многоплановой связи. Обряд можно рассматривать как исторический феномен, который возникает на основе определенной морали, развитых нравственных систем. Вместе с тем, в морали, в отличие от обычая, обряда, традиции, отсутствует непосредственное совпадение между тем, как люди фактически поступают в массе, что общепринято, и тем, как надлежит поступать, что им приписывается требованием морали.

Процесс взаимоотношения и взаимодействия традиционных форм социальной регуляции (обычая, обряда, традиции) с моралью носит чрезвычайно сложный и многоплановый характер. С одной стороны, в общеисторическом масштабе происходит поступательное движение ко все более творческим, открывающим простор для нравственной инициативы личности норм, которые заменяют ритуальные способности регуляции поведения. С другой – те нравственные стороны нормы, которые приобретают общепринятое значение, актуализируются и культивируются в обряде.

Нравственная норма – более сложный процесс, гибкий способ регуляции, нежели обряд, основывающийся на высоком уровне развития морального самосознания личности. Однако и норма, и обряд могут успешно сосуществовать в моральных системах, соответствуя потребностям общественного развития. А также взаимодействовать в отрицательном плане. Отрицательный результат взаимодействия нормы и обряда обычно наблюдается в тех ситуациях, когда потребность в живой норме огульно подменяется слепым подражанием стандартам и символам, как это имеет место в буржуазном обществе.

Нравственные ценности, оформляемые обрядом, закрепляются в нравственном сознании как эталоны. Последние являются идеальным выражением функционирующей длительное время в нравственной практике ценности, которая по средствам обрядовой формы, как нравственного желания. В этом состоит социальный эффект обрядов.

Общество в своем развитии стремится сохранить преемственность своих идеалов. Моментом механизма этой преемственности является уровень воспитания ценностей и идеалов пришедшим на смену поколениям. Действенным способом сохранения преемственности наших идеалов выступают праздники и обряды, торжественно-символическая природа которых открывает возможность молодому поколению приобрести к трудовым и ратным делам своего народа, воспринимать их как лично пережитое, побуждает человека к конкретным действиям, адекватным его содержанию (войну – быть верным воинской присяге, молодоженам – создавать соответствующие отношения в семье, рабочему – беречь честь своей профессии и т.д.).

Итак, обрядность функционирует в нравственной системе как ее важный механизм, способствующий утверждению нравственного идеала, личного убеждения человека. В этом – мировоззренческий, нравственный потенциал праздников и обрядов.

Список литературы

1. Гриценко Н., Каконин В. Трудовые праздники и традиции. - М., 1974.
2. Добницкий О.Г. Понятие морали. - М., 1974.

3. Ельченко Ю.Н. Новому человеку – новые обряды. - М., 1976.
4. Острожинский В.Е. Обрядность в нашей жизни. - М., 1980.
5. Руднев В.А. Советские праздники, обряды, ритуалы. - Л., 1979.
6. Титоренко А.И. Структуры нравственного сознания. - М., 1974.

List of references

1. Gricenko N., Kakonin V. Trudovye prazdniki i tradicii. - M., 1974.
2. Dobnickij O.G. Ponjatie morali. - M., 1974.
3. El'chenko Ju.N. Novomu cheloveku – novye obrjady. - M., 1976.
4. Ostrozhinskij V.E. Obrjadnost' v nashej zhizni. - M., 1980.
5. Rudnev V.A. Sovetskie prazdniki, obrjady, ritualy. - L., 1979.
6. Titorenko A.I. Struktury npravstvennogo soznaniija. - M., 1974.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

С. И. Асхаков

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д.Алиева, Карачаевск, Россия*

Аннотация. В статье дается общая характеристика методу тестирования, подвергнуты анализу основные требования, предъявляемые к тестам, раскрывается практическое применение метода тестирования в социальных учреждениях.

Ключевые слова: тест, тестирование, тесты способностей, личностные тесты, тесты интеллекта, тесты достижений, валидность, надежность, научность, точность, тестовая компетентность.

TESTING AS A METHOD OF RESEARCH IN SOCIAL WORK

S. I. Askhakov

*Karachaevo-Cherkessian State University named after U.D.Aliev,
Karachaevsk, Russia*

Abstract:The article gives a general description of the test methods, analyzed the main requirements for the tests which are revealed practical application of the test method in social institutions

Keywords: test, test, aptitude tests, personality tests, intelligence tests, achievement tests, validity, reliability, scientific accuracy, competence test.

1.1. Общая характеристика метода тестирования

Тестирование (англ. test - испытание, проверка) - экспериментальный метод психодиагностики, применяемый в эмпирических социологических исследованиях, а также метод измерения и оценки различных психологических качеств и состояний индивида. Этот метод позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания принято называть тестами.

Целями изучения данной темы является понимание того, что основным элементом системы управления любой организации является человек. Именно человек, его знания, умения, опыт, квалификация, а также личностные качества, в конечном счете, обеспечивают успех деятельности каждого предприятия, каждого учреждения.

Человек (личность) - явление социальное. Ее социальность проявляется в том, что она есть продукт общения людей. Чтобы понять человека, как личность, а следовательно, и управлять им, нужно составить картину его особого взгляда на жизнь, нужно знать его интересы, возможности и потребности. Для решения этих и других задач в настоящее время широко применяется тестирование.

Тест — это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности исследуемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношение к тем или иным объектам. Тест позволяет с заранее установленной степенью вероятности определить существующий у человека в данное время уровень знаний, относительно устойчивые личностные свойства, черты поведения, а также получить качественные и количественные оценки измеряемых характеристик.

Возникновение тестов было обусловлено потребностью сопоставления (сравнения, дифференциации и ранжирования) индивидов по уровню развития или степени выраженности у них различных психологических качеств. Основоположники тестирования — Ф. Гальтон, Ч. Спирман, Дж. Кеттелл, А. Бине, Т. Симон.

Автором понятия «Интеллектуальный тест» является американский *психолог* Джеймс Кеттелл, предложивший термин в 1890 г. в работе «Интеллектуальные тесты и измерения». Он считал тест средством для проведения научного эксперимента с соответствующими требованиями к его чистоте. Такими требованиями он определял:

- 1) одинаковость условий для всех испытуемых;
- 2) ограничение времени тестирования приблизительно одним часом;
- 3) в лаборатории, где проводится эксперимент, не должно быть зрителей;
- 4) оборудование должно быть хорошим и располагать людей к тестированию;
- 5) одинаковые инструкции и четкое понимание испытуемыми, что нужно делать;
- 6) результаты тестирования подвергаются статистическому анализу; находят минимальный, максимальный и средний результат, рассчитывают среднее арифметическое и среднее отклонение.

Начало массового применения тестов на практике связано с именем французского врача А. Бине, разработавшего в соавторстве с Т. Симоном метрическую шкалу умственного развития, известную под названием «тест Бине-Симона». В 1912 г. немецким *психологом* В. Штерном был введен *коэффициент интеллекта* IQ (от *англ.* Intelligence Quotient), определяемый как отношение умственного возраста к хронологическому возрасту, выраженное в процентах.

В начале XX в. развитие тестирования стимулируется также запросами промышленности и армии. Создаются тесты, способные осуществлять профессиональную дифференциацию и отбор в различных отраслях производства и сферы обслуживания (тесты Мюнстерберга для профотбора телефонисток, тесты Фридриха для отбора слесарей, тесты Гута для наборщиков и др.), а также для набора новобранцев в армию и распределения - их по родам войск (тесты «Армия Альфа» и «Армия Бета»). Это привело к появлению группового тестирования. Впоследствии армейские тесты были использованы в гражданских целях для дошкольников, школьников, студентов и даже заключенных.

В 1920-е гг. в нашей стране значительное развитие получила психология труда и психотехника (труды *И. Н. Шпильрейна, С. Г. Геллерштейна, Н. Д. Левитова, А. А. Толчинского* и др.). В рамках этих отраслей *психологии* развивалась психодиагностика, результаты которой нашли применение в ряде направлений народного хозяйства, прежде всего в промышленности, транспорте, в системе профессионального обучения.

Следует отметить, что, несмотря на большое количество вторичных исследований, копирующих западные, в России имелись и интересные самостоятельные работы, пытающиеся решить научно-методологические проблемы диагностики. Это материалистическая основа в русской экспериментальной психологии, труды И. М. Сеченова и И.

П. Павлова; «Рефлексология» В. М. Бехтерева; первые в России лаборатории экспериментальной психологии; работа Г. И. Россолимо «Психологический профиль личности», «Научная Характерология» А. Ф. Лазурского и др.

Параллельно идет развитие **теоретических основ** конструирования тестов, совершенствование методов математико-статистической обработки. Появились корреляционный и факторный анализы. Это позволяло разрабатывать принципы стандартизации тестов, что давало возможность создавать согласованные тестовые батареи. В итоге были предложены методики, построенные по факторному принципу. Появились новые тесты интеллекта (1936 г. - тест Равенна, 1949 г. - тест Векслера, 1953 г. - тест Амтхауэра), совершенствуются тесты профотбора, наблюдается всплеск развития клинических тестов.

В послевоенные годы происходят важные изменения в идеологии тестирования. Если раньше тесты «работали» на общество (отсев, отбор, типизация людей по различным категориям), то в 1950-1960-е гг. тестология «индивидуализируется» и обращается к нуждам и проблемам отдельной личности (тест УСК, опросники Айзенка и др.). Тесты профотбора («годен - не годен») сменяются тестами профориентации («куда годен»). Появляется огромное количество личностных опросников.

Общие требования к тесту, делающие его научным методом, заключаются в соответствии теста четырем специальным критериям: 1) стандартизации - единообразия всех процедур проведения тестирования, подсчета и интерпретации результатов; 2) нормировки - задания самого оценивающего стандарта для каждой процедуры; 3) надежности - стабильности оценок, получаемых при повторных испытаниях; 4) валидности (содержательной - логической, критериальной - эмпирической и конструктивной - теоретической) - такого качества теста, которое отражает степень соответствия цели и результата тестирования.

Наряду с традиционными методами наблюдения и эксперимента, широко применяется тестовый метод в качестве стандартизированной психометрической процедуры. Можно расклассифицировать тесты по направленности психологических задач следующим образом: 1) тесты достижений и специальных способностей - исследуется сенсомоторная сфера человека, его поведение, обучаемость, индивидуальные и творческие способности; 2) тест интеллекта - исследуется умственное развитие человека, оценивается его интеллектуальный возраст; 3) тесты личности и проективные - исследуются различные стороны личности (установки, ценности, эмоциональные, мотивационные и межличностные свойства), темперамент и характер человека, личность как целое, индивидуальное и уникальное образование. Кроме психологии, тестовые методы получили распространение в педагогике, медицине, физиологии, социологии, социальной работе и смежных с ними науках.

Целью применения тестирования является получение максимально полного представления о личности человека и его проблемах. От других методов исследования тесты отличаются тем, что предполагают четкую процедуру сбора и обработки первичных данных. С помощью тестов можно изучать и сравнивать между собой существенные характеристики разных людей, давать дифференцированные и сопоставимые оценки.

Тестирование более эффективно с экономической точки зрения. Основные затраты при тестировании приходятся на разработку качественного инструментария, то есть имеют разовый характер. Затраты же на проведение теста значительно ниже, чем при письменном или устном контроле. Проведение тестирования и контроль результатов в группе из 30 человек занимает полтора - два часа, устный или письменный экзамен — не менее четырех часов.

Современный тест - это теоретически и эмпирически обоснованная система заданий, позволяющая получать измерения соответствующих психологических свойств. Теоретическое обоснование предполагает всесторонний анализ теста и результатов его применения в свете достижения современной науки. Эмпирическое обоснование теста

связано с обращением к опыту, измерениям, эксперименту. Тестирование выступает в качестве одного из основных методов психологической диагностики в исследовании систем управления, позволяющих получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых психологических свойств или состояний работника на предприятии. С помощью таких испытаний с известной вероятностью определяется уровень развития у индивида психологических свойств, необходимых теоретических знаний, практических умений, навыков и других личностных характеристик.

Впрочем, в последнее время ситуация заметно меняется, и здесь можно выделить две основные тенденции. Первая - растет понимание необходимости промышленных методов тестирования, в частности с применением специальных средств автоматизации. Вторая - идет поиск возможностей для оптимизации затрат на выполнение данных работ с точки зрения общей организации бизнеса, в том числе с использованием модели аутсорсинга. Компьютерное тестирование - относительно молодое направление, связанное с использованием средств электронно-вычислительной техники. С 1980-х гг. компьютерные тесты стали разрабатываться в массовых масштабах: сначала - как компьютерные версии известных бланковых методик, а в 1990-е гг. - как специальные методики, учитывающие возможности современной техники. Начало XXI в. отмечено тем, что управление тестированием все чаще передается компьютеру. Если в прошлые годы автоматизировались отдельные стадии исследования, то на современном этапе все чаще можно встретить программы, которые берут на себя все обследование целиком вплоть до постановки диагноза.

Безусловными достоинствами компьютерных тестов являются: быстрое проведение; высокая скорость и безошибочность обработки; возможность безотлагательного получения результатов; обеспечение стандартных условий тестирования для всех испытуемых; четкий контроль процедуры тестирования; возможность исключения психолога как дополнительной переменной; наглядность и занимательность процесса; легкая архивация результатов; возможность объединения тестов в батареи (пакеты программ) с единой итоговой интерпретацией; мобильность экспериментатора; возможность проведения массовых исследований (например, через Интернет).

Недостатки компьютерных тестов: сложность, трудоемкость и дороговизна разработки программ; необходимость дорогостоящей компьютерной техники; сложность использования ЭВМ в полевых условиях; необходимость специального обучения испытуемого работе с компьютерными тестами.

Тем не менее, по-видимому, компьютерные тесты имеют большое будущее. Многие из перечисленных недостатков компьютерной психодиагностики наверняка будут устранены благодаря дальнейшему развитию электронной техники и совершенствованию психодиагностических технологий. Залогом такого оптимизма является нарастающий интерес науки и практики к компьютерной диагностике, в арсенале которой уже сейчас имеется свыше 1000 компьютерных тестов.

В настоящее время существует огромное множество тестов. Поэтому для того, чтобы дать наиболее полную характеристику тестов и определить их место, значение, взаимосвязи в общей системе тестовых методик, необходимо дать представление о существующих на данный момент видах тестов. Тесты могут быть классифицированы по разным основаниям с выделением соответствующих видов.

Одна из наиболее удачных классификаций предложена американским психологом С. Розенцвейгом в 1950 г. Он разделил методы психодиагностики на три группы: субъективные, объективные и проективные.

Субъективные методы, к которым Розенцвейг отнес опросники и автобиографии, требуют от субъекта наблюдения за собой как за объектом. Объективные методы требуют исследования через наблюдение за внешним поведением. Проективные методы

основываются на анализе реакций испытуемого на кажущийся личностно-нейтральным материал.

Наиболее полное собрание объективных тестов можно найти в «компендиуме объективных тестов личности и мотивации», составленном Р.Б. Кэттеллом и Ф.В. Варбуртоном. В этом справочнике собрано более 400 различных тестов, которые могут быть классифицированы на следующие 12 групп тестов, изучающих личность:

1. **Тесты способностей.** Некоторые тесты, первоначально созданные для исследования интеллектуальных функций, знаний и высоко коррелирующие с личностными факторами, например с показателями: беглость речи, моторная ригидность и т.д.

2. **Тесты умений и навыков.** К этой группе относятся тесты на зрительно-моторную координацию, координацию движения рук, точность прохождения лабиринта и т.п.

3. **Тесты на восприятие.** Эта группа охватывает широкий диапазон тестов: от зрительного восприятия (завершение незаконченных изображений) до обонятельного (предпочтение запахов).

4. **Опросники.** Это группа тестов, построенная в виде анкетных ответов о поведении, вкусах, привычках и т.п., например, анкеты для опроса о состоянии здоровья, выполнении гигиенических требований и т.д.

5. **Мнения.** К этой группе относятся тесты на выявление отношений испытуемого к другим людям, нормам поведения и морали, политическим взглядам и т.д.

6. **Эстетические тесты.** Это группа тестов на предпочтение музыкальных произведений, картин, рисунков, поэтов, художников и т.п.

7. **Проективные тесты.** Группа методик, предназначенных для диагностики личности, в которых обследуемым предлагается реагировать на неопределенную (многозначительную) ситуацию, например, интерпретировать содержание сюжетной картинки. Ответы на задания этих тестов (в отличие от интеллектуальных тестов) не могут быть альтернативными (правильно/неправильно).

8. **Ситуационные тесты.** Они предполагают создание определенной социальной ситуации. Например, одно и то же задание выполняется в одиночестве и перед всем классом, для личного зачета и для командного, в ситуации соревнования или кооперации и т.д.

9. **Игры.** Это игровые ситуации, где хорошо проявляются индивидуальные особенности личности испытуемого. Поэтому многие игры включены в состав объективных тестов.

10. **Физиологические тесты.** К ним относятся тесты, в которых регистрируются показатели: КГР, ЭКГ, ЭЭГ, тремор и т.п.

11. **Физические тесты.** Их не всегда легко отличить от физиологических. Размер грудной клетки, удельный вес, тургор мышц, величина жировой складки и другие показатели следует относить к физическим тестам.

12. **Случайные наблюдения.** Это может быть, например, число неопределенных ответов, количество пометок на тестовом бланке, аккуратность письма, ерзание, неусидчивость при обследовании и другие проявления.

Объективные тесты изучения личности представляют собой истинно экспериментальный подход, полностью освобожденный от субъективных оценок. По мнению большинства специалистов, эта область в изучении личности в тестологии наиболее перспективна. Рассмотрим еще ряд тестов, которые наиболее распространены и используются на сегодняшний день.

■ **Тесты достижений** ориентированы на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений и навыков и как меры успешности выполнения, и как меры готовности к выполнению некоторой деятельности. В качестве примеров могут служить все случаи тестовых экзаменационных испытаний. На практике обычно применяются «батареи» тестов достижений.

■ **Личностные тесты** предназначены для выявления свойств личности испытуемых. Они многочисленны и разнообразны: существуют опросники состояний и эмоционального склада личности (например, тесты тревожности), опросники мотивации деятельности и предпочтений, определения черт характера личности и отношений.

■ Имеется группа тестов, называемых проективными, которые позволяют выявить установки, неосознаваемые потребности и побуждения, тревоги и состояние страха. Испытуемому предлагаются различные стимульные материалы типа сюжетно неопределенных картинок, незавершенных предложений, сюжетные рисунки с конфликтными ситуациями и др. с просьбой интерпретировать их.

■ **По формальной структуре** различаются тесты простые, т.е. элементарные, результатом которых может быть единственный ответ, и тесты сложные, состоящие из отдельных подтестов, по каждому из которых должна быть дана оценка. При этом могут высчитываться и общие оценки. Комплекс нескольких единичных тестов называют тестовой батареей, графическое изображение результатов по каждому подтесту - тестовым профилем. В последнее время все большее распространение получают критериально-ориентированные тесты, позволяющие оценивать испытуемого не в сопоставлении со среднестатистическими данными популяции, а по отношению к заранее заданной норме. Критерием оценки в таких тестах является степень приближения результата тестирования индивида к так называемой "идеальной норме".

■ **По процедуре** могут быть выделены стандартизированные и нестандартизированные тесты. Стандартизация понимается в двух аспектах: стандартизация процедуры и условий проведения тестирования; стандартизация результатов, то есть полученные нормы, шкалы оценки.

■ **По степени однородности задач** тесты бывают гомогенные, имеющие, как правило, одну шкалу, которые позволяют оценить одно свойство или качество личности и включают задачи, сходные по характеру, но различающиеся конкретным содержанием, а также гетерогенные, имеющие несколько шкал, которые позволяют оценить разнообразные характеристики личности и включают задания, отличающиеся как по характеру, так и по содержанию.

■ **Интегративные тесты.** Интегративным можно назвать тест, состоящий из системы заданий, отвечающих требованиям интегративного содержания, тестовой формы, возрастающей трудности заданий, нацеленных на обобщенную итоговую диагностику подготовленности выпускника образовательного учреждения.

■ **Адаптивный тест.** Особый вид теста, в котором каждое последующее задание выбирается в зависимости от ответов на предыдущие задания. Последовательность заданий и их количество в таком виде теста определяется динамически. Самыми значимыми преимуществами компьютерного адаптивного тестирования перед традиционным являются:

- возможность адаптации под уровень знаний тестируемого (не придется отвечать на слишком сложные или слишком простые вопросы);
- экономия времени и сил за счет сокращения количества заданий (длина теста может быть уменьшена до 60%) без потери уровня достоверности.

Среди существующих компьютерных тестов можно выделить следующие их виды:

- по структуре – аналоги бланковых тестов и собственно компьютерные тесты;
- по количеству тестируемых – тесты индивидуального и группового тестирования;
- по степени автоматизации тестирования – автоматизирующие один или несколько этапов обследования и автоматизирующие все обследование;
- по задаче – диагностические и обучающие;
- по адресату – профессиональные психологические, полупрофессиональные и непрофессиональные (развлекательные)

Как уже говорилось выше, в настоящее время существует огромное множество тестов. Но все невозможно изложить, потому что регулярно появляются всё новые виды тестов. Каждый из них имеет как достоинства, так и определенные ограничения, недостатки. Достоинство тестовой технологии может быть выполнена только при учете требований классической и современной *тестовой теории*. На базе тестовой теории и современных методик разработки тестов можно обеспечить надёжность, валидность и эффективность контроля, выполнение им своих функции.

1.2. Основные требования, предъявляемые к тестам

В практике исследований были выработаны требования к тестированию, связанные прежде всего с сильными и слабыми сторонами метода тестирования. К достоинствам тестирования можно отнести следующие характеристики:

- 1) объективный характер получаемых данных (дидактические и интеллектуальные тесты);
- 2) возможность выявления глубинных свойств личности, недоступных прямому наблюдению (проективные тесты);
- 3) унифицированная процедура получения информации, обеспечивающая сопоставимость данных разных исследований;
- 4) стандартизированная процедура интерпретации, упрощающая этот процесс и повышающая надежность результатов;
- 5) возможность количественной оценки психических свойств человека;
- 6) возможность группового применения, что значительно экономит время, затрачиваемое на сбор информации.

К тестам как методам точной психодиагностики предъявляется ряд особых требований, к которым относятся социокультурная адаптированность теста, простота формулировок и однозначность тестовых заданий, ограниченное время выполнения тестовых заданий, наличие тестовых норм для данного теста, объективность, валидность, надежность, однозначность, точность и т. д.

Социокультурная адаптированность теста - соответствие тестовых заданий и оценок особенностям культуры, сложившимся в обществе, где данный тест используется, будучи заимствованным из другой страны.

При применении теста в условиях, существенно отличных от тех, в коих он создан, требуется адаптация теста к новым условиям. Особенно это касается вербальных тестов (опросников, вербальных субтестов в составе тестов интеллекта). Эти проблемы связаны с языковыми и социокультурными различиями народов разных стран. Многовариантность перевода какого-либо термина, невозможность точной передачи идиоматических оборотов – обычное явление при переводах с языка на язык. Иногда бывает настолько сложно подобрать языковые и смысловые аналоги заданий теста, что полная его адаптация становится сопоставимой с разработкой оригинальной методики.

Вообще западные тесты, в том числе и более подходящие для ситуации приема на работу («16 личностных факторов» Кэттелла— 16PF, Калифорнийский личностный перечень — CPI, Опросник Айзенка — EPI, Тест Майерс—Бриггс, основанный на типологии Юнга), для корректного применения в России нуждаются в серьезной доработке («культурной и психометрической адаптации»). Неадаптированное, без внесения существенных поправок использование этих и подобных им тестов в современных российских условиях явно неправомерно, хотя бы уже потому, что в нашей стране условия труда, его оплаты, традиции трудового сознания во многом отличны от западных.

Следует отметить, что понятие адаптации приложимо не только к зарубежным методикам, которые предполагается использовать в условиях нашей страны, но и к устаревшим отечественным методикам. Устаиваются они достаточно быстро: в связи с развитием языка и изменчивостью социокультурных стереотипов методики должны корректироваться каждые 5–7 лет, что подразумевает уточнение формулировок вопро-

сов, коррекцию нормативов, обновление стимульного материала, пересмотр интерпретационных критериев.

Простота формулировок и однозначность тестовых заданий. Согласно данному требованию, в словесных и иных заданиях теста не должно быть таких моментов (слов, рисунков и т.п.), которые могут по-разному восприниматься и пониматься людьми.

Ограниченное время выполнения тестовых заданий. Здесь речь идет о том, что полное время выполнения заданий психологического теста не должно превышать полутора-двух часов, так как в течение большего времени человеку трудно сохранить свою работоспособность на достаточно высоком уровне.

Наличие тестовых норм для данного теста. Под такими нормами понимаются репрезентативные средние показатели по данному тесту, т.е. показатели, представляющие большую совокупность людей, с которыми можно сравнивать показатели данного индивида, оценивая уровень его психологического развития. Норма теста обычно определяется в результате тестирования большой выборки испытуемых определенного возраста и пола и усреднения полученных оценок с их последующей дифференциацией по возрасту, полу и ряду других релевантных показателей. *Норма теста — это средний уровень развития большой совокупности людей, похожих на данного испытуемого по ряду социально-демографических характеристик.*

Объективность, т. е. независимость результатов от проверяющего. Она имеет место, если у самостоятельных исследователей они одинаковы. Объективность относится к процессу проверки (обеспечивается стандартами, инструкциями, правилами), подведению итогов (с помощью количественных показателей), интерпретации (разные исследователи должны одинаково оценивать результат).

Экономичность (простота, минимум расходов, легкость оценки).

Предполагается, что лицо, успешно прошедшее тестирование, так же хорошо будет действовать в реальных условиях. Как показывает практика, тесты наиболее эффективны для оценки квалифицированных специалистов неуправленческих профессий. Тестированию не подвергаются лица либо очень низкой, либо очень высокой квалификации, с большим опытом. Но сама окончательная оценка происходит с помощью менее формализованных методов.

Валидность (от англ. valid — действительный, пригодный) — это пригодность теста для измерения именно того качества, на оценку которого он направлен. Так, например, если тест используется для оценки уровня знаний человека в области управления персоналом, он должен измерять именно эти знания, а не, например, общую эрудицию или знания в области экономики. Существуют, по меньшей мере, три условия обоснования валидности: валидность относительно критерия (требующая демонстрации корреляции или иного статистического взаимоотношения между результатами теста и требованиями работы); валидность относительно содержания (требующая демонстрации того, что содержание теста представляет важнейшие относительно работы черты поведения); валидность относительно конструкторов (требующая демонстрации того, что тест определяет именно тот конструктор или характеристику, для определения которой он предназначен, и что эта характеристика важна для успешности в работе).

Надежность отражает степень точности и постоянства, с которой измеряется качество личности, и характеризует свободу процедуры тестирования от погрешностей. Точность проявляется в уровне совпадения результатов данного теста с показателями других тестов, используемых для этой же цели, постоянство — в устойчивости, стабильности результатов при повторной оценке той же группы тестируемых. Вместе с тем специалисты отмечают существование нескольких причин, по которым индивид, вновь проходящий тест, не получает сходные оценки. К ним относятся: временные психологические или физические изменения состояния тестируемого; факторы окружения (температура комнаты, освещение, уровень шума или даже личность проводящего тест); форма теста (многие тесты имеют разную форму или версию — на бумажном

носителе, в электронном виде, в устном исполнении) и т.п. Указателем надежности теста является степень, в которой сфера оценок теста не подвержена влиянию указанных факторов.

Надежность теста определяется его коэффициентом, который может колебаться от 0 до 1. Допустимый уровень надежности будет отличаться в зависимости от типа теста и используемой оценки его надежности. Ниже приводятся основные типы надежности тестовых процедур:

- ♦ надежность типа «тест — повторный тест» указывает на возможность получения таких же результатов по тесту по прошествии времени;

- ♦ надежность альтернативной, или параллельной, формы: речь идет о том, что результаты теста подобны, если индивид выбирает одну или несколько его альтернативных форм;

- ♦ надежность типа «интероценка» указывает, что результаты теста подобны при проведении его двумя или более оценщиками;

- ♦ надежность типа «внутренняя непротиворечивость» указывает границы, в которых тест измеряет одно и то же.

Надежность и валидность теста взаимосвязаны. Вместе с тем между ними следует проводить различия: надежность говорит о том, насколько истинные результаты дает тест, валидность — насколько хорош тест для отдельной ситуации. Таким образом, тест может быть надежным, но не быть валидным. Он может оказаться невалидным для различных целей: например, адекватно показывать технические навыки, но быть бесполезным при определении лидерских качеств. Сходным образом валидность теста обоснована относительно специфических групп индивидов (так называемых референтных групп); вполне реальна ситуация, когда целевая группа может не входить в число последних. В целом валидность теста может быть либо равна (идеальный случай), либо меньше его надежности.

Научность — это обоснованность теста фундаментальными исследованиями, его концептуальная осмысленность. Особенно необходимо научное обоснование при обращении к батарее тестов — серии испытаний, призванных оценить комплекс качеств человека, свидетельствующий о его профессиональной пригодности и ожидаемых трудовых успехах, — широко применяемой при отборе персонала.

Точность - отражает способность методики тонко реагировать на малейшие изменения оцениваемого свойства, происходящие в ходе психодиагностического эксперимента. Чем точнее психодиагностическая методика, тем тоньше с ее помощью можно оценивать градации и выявлять оттенки измеряемого качества, хотя в практической психодиагностике не всегда требуется очень высокая степень точности оценок.

Если данные требования к тестам не будут соблюдены, то результаты, полученные в результате тестирования, могут оказаться недействительными.

Кроме указанных выше основных требований к тестовым заданиям, существуют также и основные правила разработки тестовых заданий и тестов (нарушение некоторых из которых часто наблюдается в тестировании, но, тем не менее, - нежелательно). К таким правилам относятся следующие требования.

Тестовое задание должно быть представлено в форме краткого суждения, сформулированного четким языком и исключающего неоднозначность заключения тестируемого на требования тестового утверждения.

Банк тестовых заданий должен отражать все темы Государственного образовательного стандарта, а содержание задания должно отвечать требованиям ГОС. План теста должен включать знания и умения по всем дидактическим разделам социальной работы в соответствии с программой дисциплины, квалификационными требованиями.

Содержание задания должно отвечать программным требованиям и отражать содержание обучения. Материал должен быть достаточно формализован, т.е. каждый раз-

дел дисциплины необходимо представить в виде таких понятий, задач и (или) вопросов, которые наиболее полно отображают содержание дисциплины.

При отборе содержания теста следует ориентироваться на следующие критерии:

- соответствие гипотезе тестирования;
- значимость;
- правильность;
- репрезентативность;
- соответствие современному состоянию науки и методики;
- сбалансированность содержания теста;
- тематическая направленность;
- вариативность содержания;
- доступность;
- соответствие уровня трудности содержанию цели тестирования.

При составлении *тестовых заданий* следует соблюдать ряд правил:

– в тестовых заданиях должны быть представлены разные разделы знаний по данной специальности;

– основные термины тестового задания должны быть ясно определены, используемая терминология не должна выходить за рамки основных учебников и нормативных документов;

– тест не должен быть перегружен второстепенными терминами и несущественными деталями;

– основными элементами тестового задания являются инструкция, собственно задание или содержательная часть и варианты решения тестовых заданий;

– инструкция к тестовым заданиям определяет перечень действий аттестуемого при прохождении тестирования, она должна быть адекватна форме и содержанию задания, например, «укажите правильный ответ (ответы)», «установите соответствие», «определите правильную последовательность», «введите правильный ответ»;

– задания теста должны быть сформулированы четко, кратко и недвусмысленно, в виде максимально кратких суждений в повествовательной форме без повторов, сленга и двойных отрицаний;

– формулировка тестового задания должна быть выражена в повествовательной форме (вопрос исключается);

– в тексте задания не должно быть непреднамеренных подсказок, ни одно задание теста не должно быть подсказкой для ответа на другое;

– в содержательной части и в ответах необходимо исключить слова «большой, небольшой, много, мало, меньше, больше, часто, редко...»;

– содержание тестового задания должно быть ориентировано на получение от тестируемого однозначного ответа;

– варианты решений тестового задания должны подбираться таким образом, чтобы исключить возможность простой догадки или отбрасывания заведомо неподходящего ответа;

– следует избегать тестовых заданий, которые требуют развернутых заключений на требования тестовых заданий, лучше «длинный» текст задания и «краткие» варианты его решения, чем наоборот;

– все варианты решения тестового задания должны быть грамотно согласованы с содержательной частью задания, однообразны по содержанию и структуре, равно привлекательны, при этом необходимы четкие различия между вариантами решения тестового задания;

– в варианты решения тестового задания не рекомендуется включать формулировки «все перечисленное выше», «все утверждения верны», «все перечисленные отве-

ты не верны», так как такие варианты решения тестового задания нарушают логическую конструкцию тестового задания или несут подсказку;

Программно-дидактическое тестовое задание целесообразно представить в одной из следующих стандартизированных форм:

- закрытой (с выбором одного или нескольких вариантов из списка предложенных);
- открытой (в текст задания вписывается слово, вставляется формула и т.д.);
- на установление правильной последовательности (для описания технологий);
- на установление соответствия.

Форма ТЗ должна быть узнаваемой и не требовать дополнительных пояснений для тестируемого по способу ввода ответов на задание. Содержание тестового задания не должно содержать повторов, двойных отрицаний. Тестовые задания должны быть информативными на всем диапазоне изменения уровня сложности. Они должны проверять конкретное знание, умение или конкретные навыки испытуемых.

На всех этапах разработки теста необходимо учитывать:

а) диагностируемое свойство личности (размер, положение, индикатор) или только наблюдаемые его проявления (например, способности, уровень знаний, темперамент, интересы, установки);

б) связанную с этим валидизацию метода (определение того, насколько он измеряет требуемое свойство);

в) величину выборки из популяции, на которой должна проводиться оценка метода;

г) стимулирующий материал (таблички, изображения, игрушки, фильмы);

д) влияние исследователя в процессе инструктирования, постановки задач, разъяснений, ответов на вопросы;

е) условия ситуации;

ж) формы поведения испытуемого, которые свидетельствуют об измеряемом свойстве;

з) шкалирование релевантных форм поведения;

и) сведение результатов по отдельным измеряемым пунктам в общие значения (например, суммирование ответов типа «да»);

к) формулировку результатов в нормированной шкале оценок.

Количество тестовых заданий в тесте (длина теста) должно составить 30-40 для естественнонаучных дисциплин и примерно в два раза больше - для гуманитарных дисциплин. Впрочем, эта величина зависит от того, какова цель тестирования. Тест, состоящий из меньшего количества заданий, можно вполне использовать как обучающий, мотивационный. При компьютерном тестировании сложность задания должна быть такой, чтобы на ответ было затрачено средним студентом до 1 мин (для гуманитарных дисциплин) и до 1,5 мин – для технических.

Для каждого теста должна существовать обоснованная и выверенная процедура обработки и интерпретации результатов, позволяющая избежать ошибок, возникающих на этапе тестирования. Это, в частности, касается приемов математико-статистической обработки первичных данных, которые также должны быть строго и заранее установлены.

1.3. Практическое применение метода тестирования в социальных учреждениях

Прикладная деятельность социального работника требует достаточно глубокого знакомства с основами тестирования и умения применять различные тесты на практике. Последние широко используются руководителями, службами персонала, кадровыми агентствами, консультациями и службами занятости для оценки личностных качеств, способностей, навыков, знаний, склонностей и интересов претендентов на рабочие места, при аттестации, планировании карьеры и расстановке кадров, а также при решении вопросов о профориентации, профессиональной подготовке и развитии персонала в целом. Важной сферой применения тестов является область стимулирования и мотивации

труда. Кроме того, тестирование помогает руководителю своевременно выявлять назревающие конфликтные ситуации и находить пути их эффективного разрешения.

Преимущество использования метода тестирования состоит в том, что с помощью данного метода можно охватить большое количество респондентов, тест имеет возможность регулярного систематического проведения исследований. Тесты обладают объективностью, в них полностью исключаются субъективные (часто ошибочные) оценочные суждения и выводы, что немаловажно при социологических исследованиях. То, что нельзя или сложно изучить с помощью других методов социологического исследования, можно изучить с помощью метода тестирования.

Тесты являются специализированными методами диагностического обследования, с помощью которых можно получать количественную или качественную характеристику изучаемого явления. Их существует множество, и они разделяются на группы по ряду признаков: индивидуальные и групповые (коллективные), вербальные и невербальные; количественные и качественные, общие и специальные и др.

В последнее время в социальную диагностику все чаще стали включать такие методы, как:

Тесты интеллекта получили очень широкое распространение в системе народного образования. В высшей школе тесты интеллекта могут использоваться для проведения тестирования абитуриентов на стадии их поступления в вуз, для контроля за особенностями умственной развития в ходе обучения, выявления сложностей, затруднений и принятия решения о необходимой работе по коррекции или самокоррекции, для оценки качества самого образования — с точки зрения того, насколько оно способствует полноценному умственному развитию молодых людей.

Тесты достижений применяются для оценки успешности овладения конкретными знаниями с целью определения эффективности программ, учебников и методов обучения, особенностей работы, педагогических коллективов и т. д.

Наряду с тестами учебных достижений в высшей школе могут найти применение и *тесты профессиональных достижений*. Они применяются, во-первых, для измерения эффективности обучения, во-вторых, для отбора персонала на наиболее ответственные должности, в-третьих, для определения уровня квалификации рабочих и служащих при решении вопросов перемещения и распределения кадров по рабочим местам.

Тесты способностей направлены на диагностику таких способностей, которые имеют отношение к успешности выполнения конкретной деятельности или нескольких ее видов. Поэтому различают тесты математических, технических, музыкальных, художественных и других способностей. Тесты способностей целесообразно использовать службой занятости России и регионов для проведения профессиональных консультаций в государственных учреждениях. Они широко применимы в промышленности, сельском хозяйстве, транспорте и в других отраслях для расстановки кадров по рабочим постам при приеме на работу.

Личностные тесты могут применяться для исследования черт личности, ее интересов, предпочтений, отношения к окружающим и к себе, самооценки, мотивации и т. д. Они могут использоваться также для получения данных о биографии, жизненном и профессиональном пути личности, для выявления мнений респондента по актуальным жизненным вопросам, для оценки качества процесса обучения и отношения к изучаемым дисциплинам и т. д.

Проективные методики. «Проективные методики направлены на экспериментальное исследование тех особенностей личности, которые наименее доступны непосредственному наблюдению или опросу» [Соколова Е. Т.]. Среди диагностируемых качеств могут быть названы интересы и установки личности, мотивация, ценностные ориентации, страхи и тревоги, неосознаваемые потребности и побуждения и пр.

Рассматриваемый метод активно используют в различных сферах жизни общества (например, в образовательной сфере при обучении школьников, подготовке будущих

специалистов и т.д.). Метод тестирования также активно используется в социальных учреждениях, таких как центр занятости населения, детские *дома*, интернаты для детей-инвалидов, *дома* ветеранов, центры социальной помощи семье и детям, психоневрологические интернаты и т.д.

Рассмотрим, какие тесты используются в социальной сфере на примере различных социальных учреждений.

В **детских домах** для выпускников применяются такие тесты, как тест-опросник «Качество жизни-100», тест самооценки Дембо-Рубинштейн и тест Хейма (на стратегии совпадающего поведения). Тест-опросник «Качество жизни-100» определяет качество жизни как «восприятие индивидами их положения в жизни в контексте культуры и систем ценностей, в которых они живут, и в соответствии с их собственными целями, ожиданиями, стандартами и заботами».

Тест самооценки Дембо-Рубинштейна предназначен для психологической диагностики состояния самооценки по следующим параметрам: высота самооценки (фон настроения), устойчивость самооценки (эмоциональная устойчивость), степень реалистичности и/или адекватности самооценки (при ее повышении), степень критичности, требовательности к себе (при понижении самооценки), степень удовлетворенности собой (по прямым и косвенным индикаторам), уровень оптимизма (по прямым и косвенным индикаторам), интегрированность осознанного и неосознаваемого уровней самооценки, противоречивость, непротиворечивость показателей самооценки, зрелость/незрелость отношения к ценностям, наличие и характер компенсаторных механизмов, участвующих в формировании «Я-концепции», характер и содержание проблем и их компенсаций.

Тест Хейма направлен на определение у личности стиля борьбы со стрессом. Отвечая на вопросы теста, можно узнать, какой у личности обычный тип поведения в сложной жизненной ситуации, а также познакомиться с новыми, возможно более эффективными вариантами выхода из сложных ситуаций.

Не менее активно используют метод тестирования для определения профессиональных склонностей в таком социальном учреждении, как **Центр занятости**. В данном учреждении тест основывается на проверенных методиках, но вместе с этим, в отличие от большинства тестов на профориентацию, он исследует и предпочтения к современным профессиям и направлениям. Опросник профессиональной готовности позволяет диагностировать субъективное состояние личности, направлен на определение профессиональных предпочтений школьников и студентов, которое в дальнейшем поможет в выборе профессии, а так же взрослых людей, которые хотят узнать, к каким профессиям они испытывают большую склонность.

В социальных учреждениях широко используется такой тест, как **«Рисунок несуществующего животного»**. Смысл данного тестирования состоит в том, что когда ребенок рисует, он переносит, проецирует на бумагу свой внутренний мир, я-образ. Дается задание ребенку придумать и нарисовать несуществующее животное и назвать его несуществующим именем. При этом ребенку объясняют, что животное должно быть придумано именно им самим, его задача - создать такое существо, которого до него никто не придумывал.

Тестируемый неосознанно идентифицирует себя с рисунком, переносит на изображенное существо свои качества и свою роль в обществе. Конечно, полноценный психологический портрет невозможно составить с помощью одного теста. Тем не менее именно рисуночная методика выявляет дезадаптацию ребенка в обществе.

В практике наиболее распространенным тестом является **опросник Басса-Дарки**. Создавая опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А.Басс и А.Дарки выявили следующие виды реакций: *физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины*

Популярным тестом *психолога и социального работника* является **опросник Дж. Холланда**, который служит примером субъективного типологического подхода к изучению личности. Испытуемому было предложено ответить на гипотетический вопрос: «Кем предпочтительней для него было бы быть: поваром или наборщиком, садовником или метеорологом?» и т.д. На основе психологического анализа профессий, использованных в тесте, автор выделил 6 шкал, соответствующих 6 типам личности:

1) *реалистический тип* - выбирает профессии конкретного действия: механик, электрик, садовод и т. д. Типу свойственны математические, а не вербальные способности;

2) *интеллектуальный тип* - Предпочитает научные профессии: ботаник, астроном, физик и т. п. Высоко развиты как вербальные, так и невербальные способности. Гармоничный интеллектуальный тип;

3) *социальный тип*. Предпочитаемые занятия - обучение и лечение. Хорошо развиты вербальные способности, они преобладают над невербальными;

4) *конвенциональный тип* характеризуется тем, что отдает предпочтение четко структурированной деятельности: любит, когда им руководят. Предпочитает профессии, связанные с канцелярией и расчетом: машинопись, бухгалтерия, экономика. Обладает хорошими навыками общения, хорошими моторными навыками. Преобладают невербальные, математические способности;

5) *предприимчивый тип* избирает цели, ценности и задачи, позволяющие ему проявить энергию, энтузиазм. Он предпочитает руководящие роли: заведующий, директор, товаровед, журналист, репортер, артист, дипломат. Предпочитает неясные вербальные задачи, связанные с руководством и властью, т. е. любит давать генеральную линию, агрессивен, предприимчив;

6) *артистичный тип* - присущ сложный взгляд на мир и жизнь, гибкость оригинальность, независимость решений, несоциальность. Предпочитает занятия творческого характера - музицирование, рисование, фотографию. Вербальные способности преобладают, но не всегда.

Каждому типу соответствует 14 различных профессий. Это уравнивает шкалы в количественном отношении и позволяет осуществлять сравнение выраженности того или иного типа «внутри» каждого испытуемого.

В практике психологической диагностики широко применяют также *цветовой тест Люгера* и *тест незаконченных предложений*, существующий в разных вариантах. В первом из них испытуемому предлагают раскладывать карточки разного цвета в порядке индивидуального предпочтения. Считается, что характер предпочтений отражает темперамент человека и наиболее свойственные ему эмоции. В тесте незаконченных предложений, как это следует из названия, испытуемых просят написать целое предложение, которое начиналось бы предложенными словами. Например, задается начало: «Мой отец...». С помощью подобного приема ассоциации человека направляются в определенное русло, хотя конкретное содержание высказываний он выбирает сам. Характер этого выбора раскрывает особенности внутреннего мира человека.

В социальной работе тесты применяются как для индивидуальной, так и для групповой диагностики. Некоторые тесты проводятся индивидуально, а другие разрабатываются с расчетом на то, чтобы можно было одновременно тестировать целую группу испытуемых. Но и при групповом тестировании результаты обрабатываются индивидуально, и каждый испытуемый получает свою оценку. Затем, как и при индивидуальном тестировании, можно получить результаты, обобщенные для целой группы испытуемых, и по ним сравнивать группы между собой. Важно отметить, что и при индивидуальном применении теста интерпретация его результатов происходит с ориентацией на некие групповые нормы.

Для практической социальной работы чрезвычайно актуальна проблема разработки методологии *тестовой* квалиметрии и методик оценки качества услуг системы со-

циального обслуживания, пенсионного обеспечения, социального страхования, социального образования, различных мер социальной поддержки социально незащищенных слоев населения, в целом - системы социальной защиты как современного механизма реализации социальной политики. Применение метода тестирования в сфере социальных услуг поможет проверить насколько своевременно, квалифицированно и в полной мере оказана клиентам помощь в решении их проблем и какова ее эффективность.

Применяя тесты, нужно обратить внимание на следующие моменты:

- 1) объективность и надежность тестов не являются абсолютными;
- 2) надежность психометрических тестов зависит от строгого соблюдения условий проведения опыта;
- 3) статистические нормы не гарантируют полной достоверности результатов в случае индивидуальной диагностики;
- 4) грамотная интерпретация результатов проективных тестов предполагает специальную подготовку исследователя;
- 5) чисто количественная оценка результатов означает потерю части информации;
- 6) ценность тестов и надежность получаемой с их помощью информации значительно повышается, когда они применяются в комплексе с другими методами исследования.

Исходя из вышеизложенного, формулируются основные требования к проведению тестирования, которые можно свести к следующим положениям:

- 7) строгая формализация всех этапов тестирования;
- 8) стандартизация заданий и условий их выполнения;
- 9) квантификация полученных результатов и их структурирование по заданной программе;
- 10) интерпретации результатов на основе предварительно полученного распределения по изучаемому признаку.

Тесты могут быть полезными только при условии их грамотного применения подготовленными к этому специалистами. Избегать проблем и получать объективные результаты помогают *общие правила тестирования, к которым относятся следующие:*

- ◆ любое сложное тестирование должно проводиться при участии специалиста по психодиагностике или при последующем его участии в качестве консультанта;
- ◆ человека нельзя подвергать психологическому обследованию обманным путем или против его воли, недопустимы никакие формы прямого или косвенного принуждения;
- ◆ перед проведением тестирования испытуемого необходимо предупредить о том, что в ходе исследования он невольно может сообщить такую информацию о себе, своих мыслях и чувствах, которую не осознает сам;
- ◆ любой человек (за исключением случаев, оговоренных законом) имеет право знать результаты своего тестирования; итоговые данные в доступной для понимания форме предоставляет испытуемому тот, кто проводил обследование; ознакомление с результатами тестирования должно исключать их неправильное толкование или появление у испытуемых каких-либо опасений;
- ◆ результаты тестирования не должны травмировать исследуемого или снижать его самооценку, поэтому их следует сообщать в ободряющей форме, по возможности сопровождая конструктивными рекомендациями;
- ◆ испытуемый должен быть информирован о целях тестирования и формах использования его результатов;
- ◆ тестирующий должен обеспечить беспристрастный подход к процедуре и результатам исследования;
- ◆ информация о результатах тестирования должна предоставляться только тем, кому она предназначена; тестирующий обязан обеспечить конфиденциальность пси-

ходиагностической информации, полученной от испытуемого на основе «личного доверия» или в социометрических тестах. Помимо вышеперечисленных правил, обеспечивающих эффективность процедуры тестирования, особые требования предъявляются и к тестирующему. **Тестовая компетентность** – совокупность требований, предъявляемых к специалисту, осуществляющему диагностическое обследование с помощью тестов. Вот эти требования:

1. Всесторонность оценки. Следующий за тестированием и имеющий отношение к его результатам сбор информации о жизненном пути обследуемого и интеграция полученных сведений с показателями теста. Это обеспечивает точность интерпретации последних.

2. Правильное использование теста. Признание ответственности за компетентное использование теста, регулярное применение соответствующих процедур контроля качества по всем аспектам использования теста.

3. Психометрические знания. Знание и правильное использование основных статистических принципов (например, ошибки измерения, надежности, валидности и т.д.).

4. Поддержание принципа целостности результатов теста. Корректное применение психометрических принципов для адекватной оценки результатов теста, понимание ограниченности тестовых показателей.

5. Точность оценки. Обеспечение правильного выполнения всех процедур оценивания результатов теста (точная запись, работа с «ключами», корректное прочтение таблиц и т.д.).

6. Уместное использование норм. Понимание и корректное использование разного типа норм, особенно при решении задач профориентации и кадрового отбора.

7. Обратная связь с обследуемыми на этапе интерпретации данных. Предоставление им корректной интерпретации тестовых показателей.

Общеизвестно, что эффективность тестирования во многом зависит не только от соответствующих знаний, но и от личностных качеств проводящего его человека. Важными для профессионального тестирования качествами являются:

1. Общительность и коммуникабельность.

2. Динамичность и гибкость поведения; эмоциональная сдержанность и терпимость.

3. Профессиональный такт (основой которого являются прежде всего соблюдение профессиональной тайны и деликатность).

4. Умение держать свою линию поведения; эмпатия (т.е. готовность и способность проникнуться чувствами и переживаниями других людей и тем самым эмоционально понять их).

5. Умение привлекать других людей к активному сотрудничеству, совместному анализу и решению проблем, а также конфликтологическая грамотность.

Тестирующий несет всю полноту ответственности за возможный моральный ущерб, в том числе за ущерб для соматического и нервно-психического здоровья, который может быть причинен испытуемому при неправильном проведении психодиагностического обследования. Поэтому проводить обследование имеет право только квалифицированный и подготовленный специалист. Это один из этических принципов психодиагностики. Отметим еще ряд принципов.

▪ Профессиональные психодиагностические методики могут распространяться только среди аттестованных специалистов.

▪ Принцип обеспечения суверенных прав личности: человек не должен подвергаться обследованию обманным путем, он должен знать, кто будет иметь доступ к результатам обследования и какие решения могут быть приняты.

▪ Принцип объективности — обследование должно быть беспристрастным, в рамках доброжелательного нейтрального общения с испытуемым, без проявления симпатии или антипатии, без оказания помощи и подсказок.

▪ Принцип конфиденциальности — вся информация, получаемая в процессе обследования, должна быть конфиденциальной и может быть доступна только для тех, для кого она предназначена.

▪ Принцип психопрофилактического изложения результатов — результаты диагностики должны быть преподнесены в ободряющем, не травмирующем психику и самооценку испытуемого контексте.

Достоверная интерпретация результатов тестирования - это не только наука, но и искусство, требующее от исследователя значительного профессионального и жизненного опыта, интуиции, аналитичности мышления и умения синтезировать разнородную социальную информацию. Неквалифицированное использование тестов представляет собой социальную опасность. Следует очень осторожно подходить к публикации тестов, касающихся психического здоровья людей, продолжительности их жизни, поворотных моментов судьбы и т.п. Самокодирование подсознания негативным тестовым материалом может проявиться в самые неподходящие моменты жизни человека.

В умелых руках тесты - серьезный инструмент социально-психологического исследования. Они нашли широкое применение при индивидуальном отборе персонала, формировании управленческих команд, оценке психических состояний человека и т. д. Достоверность диагностических процедур, осуществляемых с помощью тестирования, достигает 90 и более %. Такая высокая точность обеспечивается комплексным применением бланковых процедур с аппаратными методиками.

Список литературы

1. Порядок проведения социально-психологического тестирования лиц // Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 июня 2014 г. № 658.
2. Добренков В. И., Кравченко А. И. Методы социологического исследования: Учебник. - М.: ИНФРА-М, 2004. - 768 с.
3. Наместникова И. В. Методы исследования в социальной работе: учебник для бакалавров /И. В. Наместникова. - М.: Издательство Юрайт, 2014. - 430 с.
4. Практическое применение метода тестирования в социальных учреждениях
<http://mydocx.ru/2-8283.html>.

List of references

1. Porjadok provedenija social'no-psihologicheskogo testirovanija lic // Utverzhdjen prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 16 ijunja 2014 g. № 658.
2. Dobren'kov V.I., Kravchenko A.I. Metody sociologicheskogo issledovanija: Uchebnik. — М.: INFRA-M, 2004. — 768 s. — (Klassicheskij universitetskij uchebnik).
3. Namestnikova I. V. Metody issledovanija v social'noj rabote : uchebnik dlja bakalavrov / I. V. Namestnikova.- М.: Izdatel'stvo Jurajt, 2014.- 430 s.
4. Prakticheskoe primenenie metoda testirovanija v social'nyh uchrezhdenijah <http://mydocx.ru/2-8283.html>.4. Prakticheskoe primenenie metoda testirovanija v social'nyh uchrezhdenijah <http://mydocx.ru/2-8283.html>.

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И НАЦИОНАЛЬНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ В КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕСИИ В УСЛОВИЯХ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В РОССИИ

А.Х. Татаршаов

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

В последние годы различные общественные объединения Карачаево-Черкесии, и прежде всего, самодеятельные национальные организации и движения, представители науки, культуры, образования с большой тревогой и озабоченностью констатируют возрастание трудностей в работе по сохранению и развитию национальных языков. Они настойчиво обращают внимание властных структур республики на нерешённые

проблемы и добиваются принятия конкретных совместных мер по преодолению наметившихся негативных тенденций в функционировании языков. При этом на передний план выдвигают решения вопросов, связанных с улучшением содержания и форм дошкольного воспитания детей, совершенствованием изучения родных языков учащейся молодёжью в образовательных учреждениях.

Успешной реализации этих задач, по нашему мнению, может оказать использование опыта, накопленного в этом направлении работы в Карачаево-Черкесии за последние десятилетия, в период демократических преобразований в России.

Начавшаяся в стране перестройка общественной жизни, исходной позицией которой явились решения апрельского (1985 г.) Пленума ЦК КПСС, постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О реформе общеобразовательной, средней специальной и высшей школы» (1984 г.), по-новому обозначили проблемы развития национальной школы и русско-национального двуязычия. В документах о реформе школы и, особенно в платформе КПСС «Национальная политика партии в современных условиях» (1988 г.), довольно чётко были определены основные направления национальной школы, основы языковой политики, принципы подхода к их реализации. В них достаточно обстоятельно рассматривался вопрос о значении, статусе и условиях дальнейшего свободного развития языков народов СССР, свободного выбора языка обучения учащихся в школе. Союзные и автономные республики вправе были сами определять быть ли языку, дававшему им название государственного. А статус государственного языка расширяли, в свою очередь, его общественные и культурные функции. Документы предоставляли более широкие права автономным областям и округам в выборе языка обучения и воспитания учащихся.

Реализация языковой политики объективно потребовала решения множества материально-технических, кадровых, педагогических проблем. В то же время в стране в целом и в Карачаево-Черкесии, в частности, исторически сложилось так, что языком межнационального общения стал русский язык. Естественно, что в этих условиях чрезвычайно важной становилась проблема дальнейшего развития русско-национального двуязычия. При этом особо следует отметить, что вопрос о двуязычии оставался не таким простым и деликатным, как и весь комплекс межнациональных отношений. В ходе перестройки становилось всё более очевидным, что узел межнациональных проблем невозможно развязать без возрождения роли и престижа родных языков в жизни общества. В этих условиях дальнейшее развитие двуязычия означало утверждение фактического равноправия языков.

С другой стороны, каждый представитель любого народа Карачаево-Черкесии отчётливо понимал, что не может быть полноценного образования и приобщения к достижениям отечественной и мировой культуры без хорошего знания русского языка. И этот вопрос никогда не вызывал никаких дискуссий общественности автономной области. Подтверждение тому – одобрение сессией Карачаево-Черкесского областного Совета народных депутатов постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дополнительных мерах по изучению русского языка в общеобразовательных школах и других учебных заведениях союзных республик», принятого ещё в мае 1983 года. В соответствии с требованиями этого постановления в сентябре того же года вопрос о повышении уровня преподавания русского языка в учебных заведениях всесторонне был рассмотрен на сессии областного Совета народных депутатов [6].

Сессия определила цели и задачи городских и районных исполнительных комитетов, органов народного образования, вытекающие из постановления, и определила конкретные меры по их реализации. Они касались, прежде всего, создания необходимых условий для глубокого изучения русского языка как в учебных заведениях, так и в дошкольных учреждениях: укрепление учебно-материальной базы, комплектование квалифицированными кадрами учебных заведений, совершенствование процесса обучения и воспитания учащихся.

В ходе реализации мероприятий, принятых сессией областного Совета народных депутатов, значительно были улучшены условия для изучения русского языка. В начале 1985 года в школах области действовали 250 кабинетов, оборудованных техническими средствами обучения, оснащённых наглядными пособиями, дидактическим материалом. В 12 кабинетах была установлена лингафонная аппаратура. В каждой школе в распоряжении учителей русского языка имелись магнитофоны, телевизоры, проигрыватели, проекторы [6].

К тому времени в Карачаево-Черкесии возросло число квалифицированных учителей-русистов. Только в 4-10 классах русский язык преподавали 622 учителя, 340 из них работали в национальных школах. Среди них были такие опытные педагоги, как заслуженные учителя школы РСФСР Х.Ю. Кубаева, В.И. Винцевич, А.И. Петрушенко, Р.М. Баисова, отличники народного просвещения Е.И. Чудневцева, М.Т. Иванова, С.А. Тукова, Т.Х. Аппаева, Н.Г. Майборода, Ф.Х. Темирова, Н.Б. Натхова, Л.А. Зубанюк и другие [6].

В ряде школ, таких, как средние школы №№8, 9,15 г. Черкесска, Усть-Джегутинская средняя школа №4, Эркин-Халкская средняя школа, Зеленчукская средняя школа №1, Кош-Хабльская средняя школа и других, был накоплен положительный опыт преподавания русского языка и литературы.

Областная научно-практическая конференция, которая прошла в 1985 году на базе средней школы №8 г. Черкесска, показала, что для лучших учителей области была характерна практическая направленность изучения русского языка и литературы. Они стремились развить у школьников самостоятельность мышления, умение анализировать и обобщать материал. Учитель Бесленевской средней школы при обучении русскому языку учащихся черкесской национальности умело использовал связный текст, что помогал ему решать комплекс педагогических задач: в единстве изучать программный материал по синтаксису и морфологии, лучше овладеть навыками устной речи, развивать логическое мышление школьников, умение анализировать текст, составлять его план, озаглавить. Уроки опытных педагогов Ф.Х. Дауровой Эрсаконской средней школы и Л.Н. Чуприной отличались своей направленностью на активизацию мыслительной деятельности учащихся. Они стремились применить нестандартные формы работы: внести в учебный процесс элементы игры, поиска новых форм использования художественной и научно-популярной литературы в целях развития письменной и устной речи учащихся.

На конференции отмечалось, что в работе педагогов-русистов ещё немало недостатков, нерешённых проблем. В некоторых национальных школах учащиеся слабо владели устной и письменной речью, допускали большое количество ошибок в письменных контрольных работах. Проверки, проведённые органами образования, показали, что в Малокарачаевском, Карачаевском, Хабезском, Адыге-Хабльском и Прикубанском районах отдельные учителя не соблюдали элементарных требований, предъявляемых к учебному процессу. На уроках русского языка имело место неоправданное использование общения на родном языке. Другая крайность – при обучении школьников нерусской национальности недостаточно учитывались фонетические, морфологические и синтаксические особенности родных языков.

Но вопрос о двуязычии, как отмечалось выше, обострился в процессе начавшейся перестройки общественной жизни. Дело в том, что в ряде мест двуязычие стало уступать место одному языку. Этому в значительной мере способствовала теория сближения и слияния наций, господствовавшая в то время в обществе.

Во второй половине 70-х годов значительное число национальных школ автономной области были переведены на русский язык обучения, одновременно сокращено количество школ и классов, в которых преподавался родной язык как предмет. В результате в некоторых местах наметилась тенденция роста числа молодых людей, слабо владеющих или вовсе не знающих язык своих отцов и дедов, в той или иной степени ото-

рванных от своих национальных корней, настроенных равнодушно к языку своего народа, его культуре, традициям и обычаям. И это всё не обходилось без нравственных издержек для людей и в обществе в целом. В нём всё ощутимее становилось дефицит национальных творческих сил.

В 80-х годах школу потрясали различные «установки» в области изучения родных языков. После первой волны - перевода учащихся школ на русский язык обучения - прошла вторая. В школах без достаточного изучения мнения родительской общественности, волевым путём вводилось изучение родных языков как предмета, а во многих школах - начальное обучение на родном языке. Для этого периода характерна некоторая активизация подготовки и издания учебников и учебных пособий на родных языках. За короткое время в Карачаево-Черкесии было издано около 30 названий учебников и учебных пособий [13].

С началом перестройки накатилась новая волна - обратный перевод школ в тех же районах на русский язык обучения. Относительно стабильное развитие двуязычия на короткий период наступило после февральского (1988 г.) Пленума ЦК КПСС, рассмотревшего вопрос «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по её осуществлению». В постановлении пленума указывалось, что следует развивать русско-национальное двуязычие, коренным образом улучшить изучение и преподавание языков СССР, русского языка, добровольно принятого советскими людьми в качестве средства межнационального общения, расширять в школах практику совместного обучения на русском и родном языках. «Поощрять изучение местного национального языка молодёжью других национальностей, - говорилось в нём. – В вопросе о языке обучения недопустимы никакие привилегии или ограничения, администрирования» [9].

В 1988 году специально созданная комиссия Карачаево-Черкесского обкома КПСС изучила состояние изучения языков в школах области и пришла к определённым выводам. В некоторых школах необоснованно было прекращено изучение родных языков. В других не было реализовано пожелание родителей учащихся организовать изучение родных языков факультативно. Серьёзные недостатки продолжали иметь место в преподавании русского языка как необходимого и добровольно избранного средства межнационального общения. Комиссия констатировала, что к проблемам преподавания русского и национальных языков, развития русско-национального двуязычия не в полной мере учитываются пожелания родительской общественности, недостаточно активно привлекаются усилия учёных-языковедов.

В целях преодоления недостатков в изучении родных языков и дальнейшего развития национально-русского двуязычия решением Карачаево-Черкесского облисполкома по желанию родителей с 1988-1989 учебного года, дополнительно к 90 школам, имевшим программы преподавания родных языков, прибавилось ещё 35 классов 25 школ области [2]. Возросло число учащихся, пожелавших изучать язык другой национальности.

Кроме того, были разработаны и введены в действие программы для факультативного изучения родных языков 7-10 классов для школ со смешанным национальным составом учащихся, принят ряд дополнительных мер по повышению качества преподавания русского языка, языка межнационального общения. Кроме того, планировалось осуществить перевод 5 сельских школ, работавших по программе русских школ, на учебный план национальных школ [2].

Несмотря на определённые положительные сдвиги в реализации положений школьной реформы, достаточно острым оставался вопрос о дальнейшем совершенствовании изучения родных языков, о языке преподавания основных школьных предметов. Платформа КПСС «Национальная политика в современных условиях», одобренная сентябрьским Пленумом (1989 г.) ЦК КПСС, способствовала усилению внимания широкой общественности, прежде всего родительской и педагогической, к проблеме изучения родных языков. В документе вновь **было подчёркнуто, что «целесообразно создавать**

благоприятные условия для развития национально-русского и русско-национального языкового общения». «Важно обеспечить также государственную и общественную заботу о сохранении и развитии языков малочисленных народов как наиболее хрупкой ценности», - говорилось в нем.

С почином перехода на родной язык обучения учащихся начальных классов выступил педагогический коллектив Али-Бердуковской средней школы Хабезского района [7]. Обсудив этот вопрос на общешкольном родительском собрании и на заседании совета школы, было решено ввести преподавание на родном языке в начальных классах. «Обучать детей первого класса на черкесском языке решили потому, что в ауле живут преимущественно черкесы. В школу многие из ребятишек приходили неподготовленными, плохо зная русский язык. Учащимся очень трудно было усвоить урок на незнакомом языке. Им попросту приходилось зубрить заданный материал» [7], - так прокомментировал директор школы Р.Р. Нахушев позицию своего коллектива в этом вопросе.

Однако переход к преподаванию всего школьного курса на языках народов области не получил широкого распространения. Против этого нововведения выступало немало педагогов, организаторов образования, деятелей науки и культуры. Ректор Карачаево-Черкесского государственного педагогического института В.Р. Багдасаров, к примеру, однозначно отрицательно оценивал переход части школ на местные национальные языки обучения. При этом он ссылаясь на то, что функциональные возможности этих языков ограничены рамками сравнительно небольшого региона. Таким образом, утверждал он, можно поставить выпускников наших школ в неравные условия с другими детьми при поступлении в вузы, техникумы, училища, лишит возможности выезда за пределы области, широкого общения с представителями других народов. «Такой путь как раз и может привести к национальному ущемлению, он явно ошибочный, - говорил он в интервью корреспонденту газете «Ставропольская правда». – Самый разумный и оптимальный вариант – двуязычие» [5].

Однако вопросы развития двуязычия, как и переход на родной язык обучения в школах, проходили с определёнными трудностями. Эта проблема обсуждалась на традиционных учительских конференциях, методических объединениях, родительских собраниях. Им посвящались «Педагогические чтения», «Круглые столы». Так, в дни, когда в Москве проходил Всесоюзный съезд работников народного образования, в Черкесске состоялся «Круглый стол» по проблеме развития русско-национального двуязычия, изучения родных языков в школах области. В нём приняли участие директора школ, заведующие детскими садами, учёные-педагоги, работники областного книжного издательства [3]. Участники «Круглого стола» были единодушны в том, что в Карачаево-Черкесии накоплен определённый положительный опыт развития билингвизма. Во многих школах было налажено изучение родных языков. В педагогических учебных заведениях - Карачаево-Черкесском государственном педагогическом институте г. Карачаевска и педагогическом училище г. Черкесска - готовились педагогические кадры. Свой вклад в решение проблем образования вносили областной институт усовершенствования учителей и областная лаборатория НИИ национальных школ РСФСР. В области функционировало Карачаево-Черкесское отделение Ставропольского книжного издательства, которое специализировалось на издании учебников и учебных пособий. Были изданы терминологические словари на языках народов области, карачаево-балкарский словарь и словарь абазинского языка. Были предприняты попытки выпустить орфографические словари на карачаево-балкарском и русском языках [11].

Целенаправленную лексикографическую работу вели учёные Карачаево-Черкесского научно-исследовательского института истории, языка и литературы, которые, как и в предыдущие годы, принимали активное участие в подготовке школьных учебников и пособий, методических разработок и дидактических материалов. Институтом была запланирована подготовка и издание словарей родных языков. Сотрудники

института совместно с учёными других научных учреждений и учебных заведений проводили различные курсы, семинары с учителями школ по изучению русского и родных языков.

Заметный вклад в развитие двуязычия вносили писатели и поэты области. С 1935 по 1985 годы писатели автономной области издали 1400 художественных книг на языках народов Карачаево-Черкесии, из которых более 370 были переведены на русский язык [12]. Они составили основу учебников, хрестоматий по литературе и родным языкам для национальных школ.

Следует отметить, что в первые годы перестройки издание учебников и пособий для учащихся национальных школ оставалось на уровне предыдущих лет. К составлению программ, учебников и учебных пособий привлекались известные учёные: языковеды, литераторы, методисты, а также учителя-практики. Сложилось единое областное и национальные объединения методистов-составителей учебников.

В подготовке учебников и учебно-методических пособий для абазинских школ участвовали Н.Х. Адзинов, К.А. Баталов, З.О. Гукова, А.Б. Джандарова, М.Х. Джердиров, А.А. Ионова (Куджева), Р.Н. Клычев, Ф.М. Ксалов, Б.М. Куржева, Х.А. Лагучева, С.У. Пазов, Н.Т. Табулова, Ч. Х-Г. Татаршао, Л.Н. Тлисова (Гонова), В.Б. Тугов, Л.З. Хамукова, Ш.Д. Хамукова, Е.М. Шхаева, Н.Б. Эмба.

Активное участие в работе по составлению учебников и методических разработок на карачаевском языке принимали А.М. Байрамкулов, И.Ш. Блимготов, Д.Б. Борлакова, М.И. Бытдаева, Л.К. Казалиева, А.И. Караева, Л.И. Караев, Ш. М. Кумуков, К. Т. Лайпанов, А.А. Суюнчев, И.К. Текеев, Т.К-М. Узденов, Л.А. Узденова, И.Х. Урусбиев, А.И. Урусова, З. Хапаев, К.Г. Хубиева, М. А. Хубиев, Г.А. Чегемлиева, Ш.М. Чотчаев, М.К. Эльканов.

Над составлением учебников и пособий для ногайских школ в этот период работали Е.С. Айбазова, Н.А. С.А. Аюбова, М. Булгарова, З.К. Даутова, Д. К. Джанбидаева, К.К. Джанбидаева, К.С. Джанибекова, Э.Х. Джанибеков, С.А-Х. Джанибекова (Калмыкова), Ш.А. Кумратова, М.К. Курманалиев, Ш.А. Курмангулова, А.А. Найманова, А.С. Найманова, Е.С. Огурлиева, М.К. Султанбекова, А.М. Суюнова, Х.И. Уракчиев, Д.И. Шихмурзаев и др.

Многие из указанных учёных-филологов, методистов и учителей являлись составителями двух и более учебников и учебных пособий, которые периодически переиздавались.

Выпуск учебников и учебных пособий для учащихся национальных школ КЧАО в 1984-1991 гг¹.

Годы	Всего издано	из них на языках:		
		абазинском	карачаевском	ногайском
1984	17	5	7	5
1985	12	4	2	6
1986	11	4	4	3
1987	13	3	8	2
1988	16	4	5	6
1989	16	3	7	6
1990	15	5	5	5
1991	16	4	5	5
Итого:	170	35	43	38

¹ Таблица составлена по данным справки Карачаево-Черкесского книжного издательства о выпуске учебников и учебных пособий в 1971-2000 годах. В таблицу включены данные, характеризующие выпуск учебников и учебных пособий с начала школьной реформы, т.е. с 1984 года и по 1991 год – окончания горбачёвской перестройки и начала качественно нового периода в развитии страны.

Учебники и учебные пособия для черкесских школ по установившейся традиции издавались в Кабардино-Балкарской ССР. В 1988 году Баковой М.И. была подготовлена и издана Карачаево-Черкесским книжным издательством «Занимательная грамматика на уроках черкесского языка в 1-8 классах» на черкесском языке, которая включена в общее число учебников, вышедших в 1988 году и приведённых в таблице.

Кроме того, в общие и итоговые данные таблицы включены учебные пособия для общеобразовательных школ: «Подготовка к безопасному труду» (сост. К.У. Байчоров) и «Карачаево-Черкесия – наш край родной» (сост. С.А. Хапаев), которые вышли в свет в 1991 году на русском языке.

Развитию национально-русского двуязычия в значительной мере способствовали встречи, читательские, научно-методические конференции в учебных заведениях с их участием. Так, в декабре 1989 года сотрудниками НИИ и областного института усовершенствования учителей на базе Зеленчукской средней школы №3 были проведены краткосрочные курсы учителей русского и родных языков по теме «Роль литературы как учебного предмета в развитии национально-русского двуязычия».

В программу курсов были включены лекции профессора Л. Бекизовой. Значительное место в ней заняла методическая учёба, практические занятия в форме «круглого стола», в котором приняли участие учителя, учёные, писатели и поэты С. Никулин, А. Турклиев, И. Капаев и В. Абитов [8]. В подобных мероприятиях, кроме названных писателей, активное участие принимали Х. Байрамукова, В. Тугов, Н. Кагиева, Р. Ортабаева, Д. Лагучев, А. Суюнчев, А. Ханфенов, М. Ахметов, Х. Хапсироков, Д. Кубанов, Ц. Кохова, Суюн Капаев, М. Байчоров, В. Филипенко, С. Лайпанов, Б. Лайпанов, Х. Джаубаев, А. Кубанов, М. Кубанов, А. Акбаев и другие.

В то же время в изучении родных языков, развитии билингвизма имели место множество нерешённых проблем. Многие из этих проблем с течением времени приобрели хронический характер и создавали трудности в качественном преподавании [3]. Главными проблемами были неукомплектованность школ специалистами родных языков, недостаточный уровень подготовки учительских кадров, нежелание многих выпускников педагогических учебных заведений работать по специальности учителя родного языка. В этом плане особенно трудно складывалось положение в малокомплектных школах, где уроки родного языка преподавали учителя без соответствующего образования.

Ещё больше трудностей испытывали в изучении родного языка и литературы городские школы со смешанным национальным составом учащихся и городские дошкольные учреждения. Создание в ряде городских школ отдельных национальных классов, групп до конца не решало проблему. Об этом речь шла в статье учителя абазинского языка средней школы №2 города Черкесска А. Куржева «Успехи были бы весомее», опубликованной в республиканской газете «Ленинское знамя». Он, в частности, отмечал слабую материальную базу, отсутствие в школах города кабинетов родных языков, специальных букварей, учебников, словарей, разговорников, рассчитанных на учащихся, слабо владеющих родным языком. «На овладение элементарной разговорной речью уходит 3-4 часа в неделю, - писал он. - Ясно, что трёхчасовая недельная сетка, предусмотренная учебным планом, не даёт возможности полного и глубокого усвоения программы» [10].

Существовали трудности иного характера. Многие педагоги доказывали, что переход на родной язык обучения, одновременное изучение нескольких языков: русского как обязательного, иностранного (по выбору родителей) и родного ведёт к учебной перегрузке учащихся, к ограничению объёма преподавания других предметов, ослаблению знаний учащихся по многим важным дисциплинам. Это обстоятельство в конечном итоге создавало дополнительные трудности для поступления выпускников общеобразовательных школ в высшие и средние специальные учебные заведения.

Дело доходило до того, что нередко родители представляли в школы медицинские справки о том, что «их ребёнку противопоказано изучение родного языка» [4]. В силу этих причин во многих школах приходилось сокращать количество часов, отведённых на изучение родного языка до 30-35 часов в год. А руководители ряда школ со смешанным национальным составом учащихся родной язык даже не включали в учебный план [4].

Решение проблемы осложнялось ещё тем, что в ходе перестройки, с переходом на хозяйственный расчёт, наметилась устойчивая тенденция сокращения бюджетных и спонсорских средств на издание общественно значимой литературы на родных языках. Это привело к снижению числа изданий на родных языках, их тиража. В результате возникли трудности в обеспечении школ в достаточном количестве учебниками, методическими пособиями, в решении вопроса их содержания. Одними и теми же учебниками учащиеся пользовались в течение нескольких лет. К концу перестроечных процессов практически прекратился выпуск учебно-наглядных пособий.

Показателено в этом плане и то, что даже вопрос об издании портретов просветителей, лучших поэтов и писателей народов Карачаево-Черкесии, которого в течение многих лет добивалась педагогическая общественность, представители интеллигенции автономной области, так не и был реализован в период перестройки.

Весьма актуальной оставалась проблема составления и издания учебников и пособий для национальных школ области, к реализации которой традиционно привлекались сотрудники Карачаево-Черкесского педагогического института, областного института повышения квалификации учителей, областного научно-исследовательского института истории, языка и литературы, отдельные учёные-методисты, учителя-практики. Необходимо было преодолеть разобщённость и формализм в их деятельности по составлению новых и переработке старых учебников родного языка и литературы в соответствии с новыми программами, сократить в них объём теоретического материала, исключить устаревшие сведения, одновременно обогатить новыми данными, соответствующими духу времени и отвечающими целям и задачам перестройки. Нужно было также решительно взяться за повышение полиграфического и эстетического уровня оформления учебной литературы, сократить сроки их издания. К составлению новых учебников требовалось привлечь лучшие научные и творческие коллективы учёных, методистов. В новых условиях всё более очевидным становилась необходимость образования самостоятельного Карачаево-Черкесского книжного издательства – учпедгиза, поскольку изданием такой литературы в Ставропольском крае занималось только Карачаево-Черкесское отделение Ставропольского книжного издательства.

Однако эти назревшие задачи развития национальной школы, русско-национального, национально-русского билингвизма в ходе перестроечных процессов до конца не были решены. Более того, в условиях подъёма и расширения национального движения, вызванные идеями перестройки, открытости, гласности они приобрели ещё более острый, проблемный характер.

Говоря о проблемах развития билингвизма в учебных заведениях, следует отметить также недостаточно эффективную помощь школам области со стороны филиала федерального института национальных проблем образования (ИНПО) в Черкесске, который располагал сетью базовых школ для апробации новых методик преподавания русского и родных языков, проведения педагогических экспериментов. Была налажена её связь со школами, опытными учителями, методистами. Однако многие разработки, рекомендации учёных, методистов, учителей-практиков не получили распространения и практического применения в школах из-за отсутствия средств на издание завершённых работ, оплаты труда составителей учебников. В этих условиях в 1998 году филиал перестал функционировать, а Институт национальных проблем образования начал сворачивать свою работу. Многократно был сокращён его штат сотрудников и в 2005 году был преобразован путем объединения с другими аналогичными учреждениями в Федеральный институт развития образования.

Радикальные реформы в России 90-х годов XX и начала XXI столетий обозначили новые вехи в развитии национальной общеобразовательной школы, русско-национального двуязычия. Федеральные Законы «Об образовании» (1992 г.), «Об образовании в Российской Федерации» (2013 г. в новой редакции 2015 г.) и другие нормативные документы легли в основу развития системы образования в условиях продолжавшегося реформирования российской общественной жизни. Эти документы, не ограничивая права региональных органов власти в развитии и совершенствовании системы образования, недостаточно полно учитывают ограниченные возможности национальных государственных образований.

Это обстоятельство и другие социально-экономические трудности общероссийского и регионального характера объективно не привели к изменению языковой ситуации в регионах. Провозглашённые директивными и законодательными органами лозунги, положения о равенстве языков, повышении статуса родных языков народов национальных государственных образований, праве свободного выбора языка обучения учащихся, решения исполнительных органов по данному вопросу не были подкреплены конкретными делами, материальными и финансовыми ресурсами.

Введённые в действие Федеральные государственные образовательные стандарты, региональный компонент государственного стандарта общего образования, а также компонент образовательного учреждения могут положительно отразиться в работе по приведению содержания общего образования, выработке программ, учебных планов в соответствие с требованиями времени. В то же время есть опасение, что это существенно не изменит преподавание родных языков и литератур.

Федеральный государственный образовательный стандарт - это «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ, образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию». Региональный компонент государственного стандарта общего образования предполагает включение в содержание образования материалов (курсов), непосредственно связанных с национальными, религиозными и местными особенностями, социально-культурными факторами, такие как язык и литература, история и культура, религия, обычаи и традиции народов. Внедрение в учебный процесс регионального компонента с учётом только пожеланий различных социальных групп, без должного научно-методического, психолого-педагогического анализа, как показывает опыт, заслоняет обязательный базисный план, замыкаясь в узкие региональные рамки, перегрузке учащихся. С другой стороны, недооценка регионального компонента приводит к упрощению содержания образования, лишённого местных, национальных особенностей.

Компонента учебного учреждения даёт руководителю школы возможность включить дополнительные образовательные услуги. Как показывает практика, это часто делается за счёт сокращения или исключения часов, отведённых на изучение родного языка и литературы.

Введение государственного стандарта образования, его компонентов не изменило к лучшему ситуацию по обеспечению учащихся и учителей учебниками, систематическому обновлению учебников и учебных пособий. Остаются нерешёнными проблемы по разработке и внедрению в учебный процесс учебно-наглядных пособий, дидактических материалов.

Анализ материалов надзорных и контролирующих органов разных уровней показывает, что и в условиях реализации ФГОС и его компонентов вопросы состояния преподавания родных языков и литератур практически остаются вне поля их зрения. Обеспечение должного научно-методического уровня изучения родных языков, должного качества знаний учащихся возложено на самого учителя, авторитет которого в последние десятилетия неуклонно снижается. Непрестижным, непривлекательным для молодёжи становится приобретение специальности учителя-словесника. Подтверждение тому - хроническое невыполнение планов набора в учебные заведения Карачаево-

Черкесии, которым приходится готовить учителей родных языков в основном из числа молодых людей с низким уровнем знаний и готовности получить специальность учителя. Это одна из главных причин наметившейся тенденции устойчивого снижения показателей укомплектованности школ высококвалифицированными кадрами.

На фоне всего этого ускоряется и углубляется процесс дальнейшего сужения сферы их применения. Государственные языки КЧР, какими являются абазинский, карачаевский, ногоайский, черкесский, не только не находят практического применения в общественно-политической и хозяйственной деятельности, делопроизводстве, но и при их изучении и развитии возникают новые трудности и ограничения. Суживаются площадки их использования в обучении и воспитании подрастающего поколения, развитии науки и культуры, повседневной обывденной жизни. Филологическая наука и система образования, справедливо констатирует Х. М. Акбаев, до последнего времени акцентировали своё внимание лишь на проблемах изучения национальными билингвами русского языка. И это обстоятельство дало свои результаты. «Среди нынешней национальной молодёжи мало кто найдётся не владеющий русским языком в достаточной степени, чтобы донести свою мысль до других. А вот людей, не владеющих родным языком, к сожалению, из года в год неумолимо растёт», - отмечает он [1].

Двуязычие, исторически сложившееся объективное явление, на практике привело к обеспечению приоритета изучения одного русского языка. Это дало молодёжи республики карьерный рост, возможность получить качественное образование, приобщения к мировой культуре и науке. Но не менее важной, до конца нерешённой проблемой остаётся задача по улучшению изучения родных языков в учебных заведениях, создания условий для их сохранения и развития. Для этого, как показывает накопленный опыт, совершенно недостаточно желаний и усилий одних только национальных объединений, важно и необходимо обеспечить государственный подход к их реализации не на словах, а на деле.

Список литературы

1. Акбаев Х. М. Проблемы двуязычия в современной российской действительности //Известия Карачаевского научно-исследовательского института. Выпуск VII. – Черкесск, 2011. - С. 3.
2. Беречь и приумножать братскую дружбу //ЛЗ. №205-206 (14.177-14.178). 29 октября.
3. Владимирова П. На научную основу //ЛЗ. 1989. 13 января.
4. Дубинина В. Родной язык в сельской школе //ЛЗ. 1989. 29 сентября.
5. Дубинина В. Социальный заказ на учителя //СП. 1989. 23 июля.
6. Иващенко С. Особый предмет. Заметки с областной конференции учителей русского языка //ЛЗ. 1985. 2 февраля.
7. Картавенко Е. Впервые – на родном языке //ЛЗ. 1989. 26 октября.
8. Кумукова З. В помощь учителям //ЛЗ. 1989. №242 (14.464). 16 декабря.
9. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т.15. - М., 1989. - С. 562.
10. Куржеев А. Успехи были бы весомее //ЛЗ. 1989. 26 сентября.
11. Лаипанов Р. Налаживаем контакты //ЛЗ. 1989. №242 (14.464). 16 декабря.
12. Хубиев О.А. Время зовёт //ЛЗ. 1985. №165 (13.417). 27 августа.
13. ЦДОДП КЧР, ф.1, оп. 55, д.6, л.5-112.

List of references

1. Akbaev H. M. Problemy dvujazychija v sovremennoj rossijskoj dej-stvitel'nosti //Izvestija Karachaevsogo nauchno-issledovatel'skogo in-stituta. Vypusk VII. – Cherkessk, 2011. - S. 3.
2. Berech' i priumnozhat' bratskuju družbu //LZ. №205-206 (14.177-14.178). 29 oktjabrja.
3. Vladimirova P. Na nauchnuju osnovu //LZ. 1989. 13 janvarja.
4. Dubinina V. Rodnoj jazyk v sel'skoj shkole //LZ. 1989. 29 sentjab-rja.
5. Dubinina V. Social'nyj zakaz na uchitelja //SP. 1989. 23 ijulja.
6. Ivashhenko S. Osobyj predmet. Zametki s oblastnoj konferencii uchitelej russkogo jazyka //LZ. 1985. 2 fevralja.
7. Kartavenko E. Vpervye – na rodnom jazyke //LZ. 1989. №... 26 oktjabrja.
8. Kumukova Z. V pomoshh' uchiteljam //LZ. 1989. №242 (14.464). 16 dekabrja.
9. KPSS v rezoljucijah i reshenijah s#ezdov, konferencij i plenumov CK. T.15. - M., 1989. - S. 562.
10. Kurzhev A. Uspehi byli by vesomee //LZ. 1989. 26 sentjabrja.

11. L a j p a n o v R. Nalazhivaem kontakty //LZ. 1989. №242 (14.464). 16 dekabnja.
12. H u b i e v O.A. Vremja zovjot //LZ. 1985. №165 (13.417). 27 avgusta.
13. CDODP KChR, f.1, op. 55, d.6, 1.5-112.

ОБ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОМ САМОСОЗНАНИИ

В. П. Тоидис

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена правомерности научного использования термина «этнонациональная (=этническая) идентичность» в качестве средства выражения саморефлексии этнических субъектов. Предлагается более адекватный для этой цели термин «этнонациональное (=этническое) самосознание», непосредственно выражающий этническую саморефлексию человека (этнофора).

Ключевые слова: этнонациональное самосознание, этническая идентичность.

Annotation. the Article is devoted to the scientific legitimacy of the use of the term “ethno-national (=ethnic) identity” as a means of expressing the reflection of ethnic subjects. Offered more than adequate for this purpose, the term “ethno-national (=ethnic) self-consciousness”, directly expressing ethnic self-reflection of a person (ethnofor).

Keywords: ethnic self – consciousness, ethnic identity.

В этнонациональном самосознании мы, как правило, выделяем, прежде всего, идентификационную составляющую, выражающую паритетные аспекты этнокультурных свойств этноса в плане их соотношения. При этом трудно согласиться с тем, что подавляющее число исследователей вопроса, в объяснении природы идентичности отдают предпочтение рефлексивной стороне понятия. Например, в докладе краснодарского исследователя Лаво Р.С. даётся следующее определение идентичности: «Идентичностью (от латинского слова *identicus* – тождественный, одинаковый) в современном гуманитарном знании принято называть совокупность факторов, позволяющих индивиду отождествлять себя с неким социальным сообществом или явлением...» [1, с.185]. С этим мнением мы согласны. Но немного далее: «Под культурной идентичностью принято понимать осознанное принятие индивидом соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимание своего «я» с позиций тех культурных характеристик и рамочных процессуальных установок, которые приняты в данном сообществе» [1, с.186]. В приведённом отрывке совершенно чётко высказана мысль о том, что идентичность - это процесс осознанного соотнесения себя с конкретным сообществом, характеризующимся выраженными этнокультурными кодами. В итоге мы получаем: в первом случае – идентичность - это совокупность факторов, а во втором – осознанное принятие индивидом культурных норм и образцов поведения. Читателю приходится гадать, что же всё-таки понимать под термином идентичность – совокупность факторов или осознанное принятие их индивидом.

Как нам представляется, термин «этноидентичность» не совместим со вторым его толкованием. Существует другое, весьма ёмкое и многозначное по своей структуре понятие русского происхождения, эвристичность которого в исследовании проблем этнической саморефлексии, на наш взгляд, выше, чем категории «этническая идентичность». Это термин «этнонациональное самосознание», или, как предпочитает часть авторов – «этническое самосознание». Между этими терминами нет существенного различия, кроме их логических объёмов. А сущность одна – в их отражательном со-

держании в пределах этнокультурных детерминаций и рефлексий. Если в понятии «этнонациональное самосознание» закреплена субъективная рефлексия, то «этноидентичность» не выражает ничего, кроме реального соотношения этнического субъекта и этнокультурной матрицы.

Что касается термина «конфликт идентичностей», то иногда трудно понять, о чём идёт речь – об объективном противоречии между сообществами или о субъектных конфликтах различных этносов или этнофоров. Исследователь Попов М.Е., например, пишет: «Конфликты идентичностей представляют собой социокультурные конфликты, фундаментом которых являются ценностно-мировоззренческие противоречия, обусловленные кризисами и трансформациями идентичностей» [2, с. 270]. Внимательное прочтение данной фразы не оставляет сомнений в том, что речь идёт об объективных противоречиях разных этничностей, но не идентичностей, т.к. идентичности не могут конфликтовать. Они представляют собой объективную наличность различных ценностно-мировоззренческих признаков этнических образований, совпадающих между собой.

Нормы русского языка требуют того, чтобы наши научные понятия в их терминологическом выражении сообразовались с их вербальной семантикой. А эти нормы показывают, что «идентичность» в русском языке имеет содержанием идею сходства, объективной тождественности картины соотношения, скажем, этнического индивида (этнофора) и общности. В академическом «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова и Н.Ю. Шведовой говорится: «Идентичный» – тождественный, полностью совпадающий» [3, с. 241]. Переведя прилагательное «тождественный» в форму существительного, мы получаем «тождественность», что равноположно слову «идентичность». Это синонимы. Трудно обнаружить в содержании этого слова даже слабый намёк на субъектность выражаемого им явления. Речь идёт об элементарном объективном совпадении индивидуальной, межличностной и групповой этничности. Тем не менее, в нашей этнокультурной литературе, косвенно признавая и это значение слова, предпочтение отдаётся отсутствующему в нём смыслу самоприписывания этнофоров к определённой этнической общности. На наш взгляд, истоки подобного явления ведут на Запад, где у Т. Эриксона и Ф. Барта термин получил именно самоприписывающий статус, поскольку термин этноидентичность появился в лоне психологической науки.

По нашему глубокому убеждению, в термине «идентичность» нет никакого смысла самоприписывания, тем более что в последние годы пробивает себе путь термин «партиципация», адекватно выражающий смысл самоприписывания субъекта к группе, (этническая партиципация = этническое самоприписывание).

Если обнаруживается идентичность между индивидом и этнической общностью, это значит, что во всех этнопсихологических и этнокультурных отношениях (от этноментальных до этногражданских качеств) происходит полное совпадение. В данном случае, по понятным причинам, мы игнорируем тот факт, что в реальности полной идентичности быть не может, поскольку психологические, социально-экономические, стратные, культурные и иные различия накладывают на соотносимые объекты печать специфичности, отражающей их индивидуальность даже в одной и той же этнической среде пребывания.

В 1999 г. мы дали следующее толкование этнонациональному самосознанию: «Это форма общественного сознания и самосознания, представляющая собой совокупность культурных ценностей, чувств, представлений, взглядов, идей, стереотипов и символов, в которых этническая общность осознаёт свой определённый, исторически обусловленный социально-культурный локалитет в системе этнодифференцированного человечества, а индивиды – свою этногрупповую идентичность» [4, с. 33]. И сегодня придерживаемся такого же понимания термина. Из определения вытекает, что этногрупповая идентичность не осознаёт (!), а осознаётся этнонациональным сознанием как некое социокультурное явление, возникшее и объективно существующее в связке «субъект – объект» этнической общности.

Канонизация термина этнонациональное самосознание позволяет перейти к актуальным для нашего времени его компонентам: этнонациональной памяти, мечте, идее, воле, менталитету, самочувствованию. Необходимо перенести внимание научной общест­венности на такие аспекты этносамосознания, как самовоспитание, самообучение, саморазвитие и т.п., изучить уровень их реализации в пространстве российского поликультурья, особенно в зоне Северного Кавказа и Поволжья, проанализировать противоречия в этой сфере этнической культуры и высказать рекомендации, поддающиеся переводу в политико-практическую плоскость для соответствующей идентификационной коррекции.

По нашему глубокому убеждению, на современном весьма антагонистическом этапе международных и межгосударственных отношений аналитическое прочтение этнонационального самосознания многочисленных этносов Российского многонационального социокультурного пространства выступает как один из надёжных индикаторов оценки состояния их зрелости. На наш взгляд, категория «этноидентичность» важнее для этносоциологии, которая даёт этнокультурный портрет субъектов Российской Федерации, по которому можно судить о практических проблемах их социокультурной гомогенизации.

Высокий уровень социокультурного развития этнонациональных субъектов Российской Федерации сегодня за некоторыми исключениями не вызывает сомнений. Это означает, что можно допустить инициативное педалирование научных дискуссий в этнических субъектах Российской Федерации по поводу противоречивых процессов, протекающих в них. Это, на наш взгляд, повысит социально-цивилизационную ответственность народов за свою этнокультурную субъектность. Такие дискуссии проходят и сегодня. В качестве примера сошлёмся на материалы «круглого стола»: «Культурная идентичность малого народа в условиях глобализации» (6). Однако их форматы уже не удовлетворяют читающую публику и рядовых граждан, а науку – тем более. Необходимы открытые трибуны в самих регионах для соответствующей резонансности научных версий обсуждаемой проблемы.

Это тем более актуально, что в них примут участие известные публике религиозные деятели христианской, исламской, иудаистской и буддистской конфессий, которые внесут свежую струю в процесс формирования адекватного этноконфессионального самосознания в условиях современного нестабильного мира. И, наконец, это будет обеспечивать необходимый уровень прозрачности теоретических дискуссий. Они должны вестись в открытых средствах научной и социальной информации, а не в узком кругу заинтересованных лиц и групп. Что касается дотируемых региональных СМИ, то они находятся в полной зависимости от местных администраций и полемические выступления в них элементарно невозможны.

Участие региональных лидеров в дискуссиях будет способствовать формированию адекватного этнонационального самосознания в рамках поликультурных и мультикультурных пространств Российской Федерации. Надо полагать, что без определённых культурно-политических издержек этот процесс не может быть реализован. Но это естественно – без социокультурной полемики невозможен диалог между исторической традицией и модернизационной парадигмой.

Нам представляется, что без акцентуации нашего научного внимания с «этнической идентичности» на «этнонациональное самосознание» научный дискурс и практическое воплощение современной модернизации, лежащее в основе современного транзита, обречены на догоняющий тип нашего исторического развития. Современный транзит предполагает наряду со многими факторами и смену идентичности, и в том числе этноидентичности. Такая смена невозможна без анализа содержания и потенциалов к саморазвитию этнонационального самосознания непосредственно в самих регионах, а не только в толстых центральных журналах и монографиях, которые почти никто не читает, кроме специалистов.

Такая наша категоричность обусловлена тем, что этносы России уже более ста лет развиваются, опекаемые «большим братом» – русским народом. К сожалению, подобное покровительство, кроме реальных положительных результатов, способствовало закреплению в сознании российских этносов инфантильной ментальности со всеми исторически порочными чертами культурно-мотивационного сознания от этнополитической элиты до рядового этнофора. Социально инертное самосознание этнической элиты сопровождается скрытностью, лоялистской мимикрией перед федеральными властями, непредсказуемостью позиций, имитацией «рафинированных» этнополитических ориентаций, архаическими традициями, клановыми рефлексиями, стратегической слепотой и нередко сращиванием с местными мафиозными элитами.

Ярким проявлением преодоления такого этнонационального самосознания можно считать соглашение семи общественных организаций Карачаево-Черкесии – второй по многонациональности республики Северного Кавказа – об объединении в единый межнациональный совет. В него вошли «Карачай Алан Халк», «Русь», Союз черкесских (адыгских) объединений КЧР, общественное движение «Абаза», региональная ногогайская национально-культурная автономия «Ногой Эл», региональная национально-культурная автономия осетин КЧР «Фарн», общественная организация греков КЧР «Кали архи». По общему мнению членов межнационального совета, эта новая организация должна стать единым совещательным, экспертно-аналитическим, консультативным общественным органом. Она призвана рассматривать вопросы, связанные с укреплением межнационального согласия и взаимопонимания, сохранением и развитием национальной и культурной самобытности народов, проживающих в республике, защитой их прав [4, с. 7-26]. Объединение ради «сохранения и развития национальной и культурной самобытности народов» – это, думается, достаточно убедительный показатель зрелости этнонационального самосознания. В этом шаге проявилась возросшая гражданская ответственность народов КЧР и вместе с тем – их гражданская идентичность.

Важность преодоления социально инертного этнонационального самосознания состоит ещё в том, что вне его нет и быть не может гражданского самосознания, в котором мы так нуждаемся сегодня и который лежит в основании нашего Российского поликультурного пространства.

Список литературы

1. Лаво Р.С. Этнокультурная дисперсия и этнокультурная идентичность // Диалог культур как фактор безопасности цивилизационного процесса. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 21 – 22 сентября 2012 г. – Пятигорск, 2012.
2. Попов М.Е. Конфликты идентичностей и социокультурная интеграция в современной России // Вестник Северо-Кавказского Федерального университета. 2015. – № 2. – С. 270.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1993. С. 241.
4. Тоидис В.П. Этнонациональное самосознание как феномен культуры. – Карачаевск: КЧГУ, 1999. С. 33.
5. Культурная идентичность малого народа в условиях глобализации. Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 2015. – № 8. – С. 7 – 26.
6. politika09.com/news/obshhestvennye-organizatsii-Karachaevo-Cherkesii-obedinilis-v-sovet/

List of references.

1. Lavo R.S. Etnokul'turnaya dispersiya i etnokul'turnaya identichnost' // Dialog kul'tur kak faktor bezopasnosti tsivilizatsionnogo protsesssa. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. 21 – 22 sentyabrya 2012g. – Pyatigorsk, 2012.
2. Popov M.E. Konflikty identichnostey i sotsiokul'turnaya integratsiya v sovremennoy Rossii // Vestnik Severo-Kavkazskogo Federal'nogo universiteta. 2015. – № 2.
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. – M., 1993.
4. Toidis V.P. Etnonatsional'noe samosoznanie kak fenomen kul'tury. –Karachaevsk: KChGU, 1999.
5. Kul'turnaya identichnost' malogo naroda v usloviyakh globalizatsii. Materialy «kruglogo stola» // Voprosy filosofii. 2015. – № 8.
6. politika09.com/news/obshhestvennye-organizatsii-Karachaevo-Cherkesii-obedinilis-v-sovet/

ДОСТИЖЕНИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ, ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОГРЕССА НАУКИ И ТЕХНИКИ (1971-1975 гг.)

Ч.С. Кулаев

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д.Алиева, Карачаевск, Россия*

В научной статье обобщены достижения научно-технической революции, взаимосвязь прогресса науки и техники (1971 – 1975 гг.).

Автором широко проанализированы изменения характера труда, вызванные внедрением новой техники, изменениями в функциях трудовой деятельности. Прогресс производительных сил становится одним из элементов науки, предъявляет повышение требования к интеллектуальному развитию, профессионально-техническому и общеобразовательному уровню работника.

Научно-техническая революция – «это огромная сила, но ею надо по-настоящему овладеть». Человек выступает не только как объект её, а субъект – активная творческая сила.

В заключении автор делает вывод, что образованность в нашей стране будучи слита в его облике с такими чертами, как профессиональное мастерство, заинтересованность, кругозор, осведомленность в вопросах техники, науки, культуры, искусства, а следовательно, и созидательные возможности.

Ключевые слова: научно-технический прогресс, образование рабочего класса, механизация и автоматизация, прогресс техники и технологии, культурно-технический рост рабочего класса.

ACHIEVEMENTS OF SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL REVOLUTION, THE RELATIONSHIP OF SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL PROGRESS (1971-1975 BIENNIUM)

CH. S. Kulaev

*Karachaevo-Cherkessian State University named after U.D.Aliev,
Karachaevsk, Russia*

In a scientific paper summarizes the achievements of the scientific and technological revolution, the relationship progress of science and technology (1971 - 1975 he.).

The author extensively analyzed the changing nature of work, caused by the introduction of new technology, changes in the functions of labor activity. The progress of the productive forces has become one of the elements of science, increased requirements to the intellectual development, vocational and educational level of the worker.

The technological revolution - "a great power, but it is necessary to truly master." The man not only as its object and subject - an active creative force.

At the end of the torus concludes that education in our country is being drained in his appearance with such features as professional skills, commitment, vision, awareness of the issues of technology, science, culture, art, and consequently, the creative possibilities.

Keywords: scientific and technical progress, the formation of the working class, mechanization and automation, the progress of engineering and technology, cultural and technical growth of the working class.

Стремление к наиболее полному удовлетворению постоянно возрастающих материальных и культурных потребностей трудящихся всегда было главным и определяющим в деятельности государства. Это было и остается высшей целью среди фундаментальных и долговременных целей экономической стратегии.

Государство с продвижением вперед учитывает роль духовных факторов и, следовательно, неизмеримо возрастает социальная роль духовной культуры как мощного стимула экономического и общественного прогресса. Высказанная В.И. Лениным мысль и том, что нигде народные массы не заинтересованы так настоящей культурой, как у нас; нигде вопросы этой культуры не ставятся так глубоко и так последовательно, как у нас, «приобретает в современных условиях большую актуальность».

70-е годы XX века характеризуется быстрым развертыванием научно-технической революции, воздействие которой сказывается не только в области материального производства, но и духовной культуры.

Учеными широко и основательно проанализированы процессы изменения характера труда, вызванные прежде всего внедрением новой техники, и изменениями в функциях трудовой деятельности. Отмечено, что внедрение прогрессивной техники и технологии ведет к существенному повышению затрат умственной энергии в производственном процессе, труд в этих условиях принимает творческий, поисковый характер. Прогресс производительных сил становится одним из элементов науки, предъявляет повышенные требования к интеллектуальному развитию, профессионально-техническому и общеобразовательному уровню работника. Если различные виды обычного промышленного производства требуют от 35 до 57% неквалифицированных и малоквалифицированных рабочих, 33-60% квалифицированных рабочих, 4-8% лиц со средним образованием, 1-2% инженеров-специалистов, то на полностью автоматизированных предприятиях должно быть 40-50% лиц со средним образованием, 20-40% специалистов с высшим образованием.

Научно-техническая революция – «это огромная сила, но ею надо по-настоящему овладеть». В этом заключается диалектика социальных последствий научно-технической революции, человек выступает не только как объект ее, но и как субъект – активная творческая сила.

Еще Ф. Энгельс писал, что для перехода к коммунизму «недостаточно одних только механических и химических вспомогательных средств. Нужно также соответственно развивать и способности людей, приводящих в движение эти средства». В процессе строительства нового общества открывается широкий простор для созидательной деятельности трудящихся, проявления ими своих способностей и дарований. Таким образом, рост культуры, образованности, трудовой и общественно-политической активности рабочих происходит на базе неуклонного развития производительных сил, научно-технического прогресса, совершенствования общественных отношений, подъема народного благосостояния.

Строительство нового общества вызвало в массах большую потребность в знаниях. По среднему уровню образования СССР еще в предвоенные годы стал одним из передовых государств в мире. Большие успехи в этой области были достигнуты к 1966 г. На 1 тыс. рабочих в занятом населении СССР приходилось 476 человек с высшим, средним и неполным средним образованием. В 1975 г. из каждой тысячи рабочих уже 697 человек имели высшее, среднее и неполное среднее образование. И если в 60-х годах лишь одну треть пополнения рабочего класса составляла молодежь с аттестатом о среднем образовании, то к началу 70-х годов – уже половину. Всего же в 1973 г. в промышленности было занято 26,7 млн. человек. Уже более половины молодой рабочей смены – люди с полным средним и высшим образованием.

Таким образом, на всех этапах продвижения общества вперед идет интенсивный процесс повышения образованности рабочих промышленности. Это создает предпосылки для успешного решения задач, которые выдвигает перед ними современное общественное производство, развивающиеся по пути интенсификации, все более широко и тесно создания с наукой.

В условиях научно-технической революции культурное развитие, рост образовательного потенциала труженика приобретает качественно новые черты.

Изменяя характер и содержание труда рабочих, их профессионально-отраслевой состав, интенсивный прогресс техники и технологии выступает сильнейшим стимулом повышения культурно-технического уровня рабочего класса. О темпах этого процесса говорят такие данные. За 1965-1975 гг. количество механизированных поточных и автоматических линий в промышленности увеличилось в 2,7, комплексно-механизированных и автоматизированных участков, цехов, производств и предприятий – в 2,9 раза. В этот же период особенно быстрыми темпами внедрялась автоматизация в таких отраслях, как черная металлургия, лесная, деревообрабатывающая и целлюлозная, легкая промышленность, где число автоматических линий увеличилось более чем в 2,5-3 раза. Внедрение новой техники и прогрессивных технологических процессов только за один 1975 г. позволяет перевести с ручного и тяжелого на механизированный и автоматизированный труд примерно 480 тыс. промышленных рабочих.

Научно-технический прогресс, утверждающий в производстве не только более совершенную, но и принципиально новую технику и технологию, повышает сложность труда, вносит в него элементы творчества. В системе новейшей техники рабочий не только исполнитель, но и наладчик, регулятор производства, контролер. Рабочий нередко управляет такими большими и сложными комплексами оборудования, с которыми раньше мог справиться не каждый инженер. Для подобной роли нужна определенная подготовка, необходимы соответствующие знания.

Анализ связи технического уровня производства с качественной характеристикой работающих давал И.И. Чангли на примере замены ручной разливки стали промышленной непрерывной разливкой (УНРС). Примененный впервые в мире на заводе «Красное Сормово» в Горьком, этот агрегат уже не является последним словом техники, тем более поразительны те изменения, которые внес в содержание труда обслуживающего персонала.

И если прежде доля умственного труда в введении этого процесса составляла лишь 6%, то механизация и автоматизация разливки стали повысила до 54-88%. Каждый оператор должен хорошо знать конструкцию установки, принципы работы приборов, технологию, понимать физико-химическую сущность процессов, которыми управляет. Без повышения своего общеобразовательного уровня самый квалифицированный рабочий, занятый на ручной разливке, окажется способным освоить лишь одну из самых простых операций на установке.

Считаю, что это достаточно характерный пример того, как процесс техники непосредственно выдвигает перед рабочими повышенные требования к их культурно-техническому уровню, в частности к общеобразовательной подготовке. Чем выше уровень образования, технических познаний, тем более сложные производственные задачи выполняет труженик предприятия, в то же время, чем содержательнее работа, сложнее техника, тем более стимулируется рост общей и профессиональной культуры рабочего.

Рост культурно-образовательного уровня рабочих находит свое конкретное выражение в улучшении их профессионального состава. Этому процессу свойствен динамизм. Например, 50% существующих к 1975 г. прогрессий и специальностей возникло 30 лет тому назад. Освоение многих из них просто невозможно без высокого уровня общей культуры и специальной подготовки. Происходящие изменения в характере труда рабочих; в их профессиональном и квалификационном составе как бы синтезируют, объединяют в себе развитие техники и развитие рабочего, приводящего эту технику в движение.

В промышленности с 1959 по 1972 г. наиболее быстро росли профессиональные группы, связанные с новой техникой и технологией, автоматизированным и механизированным производством. В таких профессиях, как наладчики и настройщики автоматов и станков, слесари, электрослесари и электромонтеры, уже в 60-е годы превосходили средние темпы роста промышленного отряда рабочего класса. В 1972 г. рабочие этих профессий составляли более 20% всех промышленных рабочих. Быстрыми темпа-

ми росла численность рабочих, типичных для промышленности и ставших одними из самых массовых профессий – станочников по металлу, машинистов и мотористов. В 1972 г. они составили в общем числе рабочих промышленности более 13%.

Прогресс техники и технологии произвел заметные сдвиги и в такой традиционной промышленности, как текстильная. По данным Всесоюзной переписи населения 1970 г., на 4% по ряду ведущих профессий отрасли уменьшилась от 4 до 53%.

Характер социальных изменений в содержании ряда современных профессий впечатляло. Так, в машиностроении у наладчиков автоматических линий умственный труд составлял 93-95% всего рабочего времени. В химической промышленности у аппаратчиков автоматизированных систем более 90% рабочего времени приходилось на сложный умственный труд, связанный с контролем и регулированием технологического процесса. Около 80-85% рабочего времени занимал умственный труд в функциях слесарей контрольно-измерительных приборов и автоматики.

В условиях комплексно-механизированного производства различные виды труда становятся все более однородными, а отдельные функции, ранее выполняющимися рабочими разных профессий, становятся составной частью одной новой профессии. На основе научно-технического прогресса формируется рабочий широкого профиля. Так, автоматическая линия по изготовлению выпускных клапанов автомобиля на Горьковском автозаводе объединяло 11 операций четырех разнородных технологических видов.

Рабочий широкого профиля – это не просто рабочий с более широкими знаниями и навыками, владеющий несколькими смежными специальностями. Такой рабочий обладает новыми качественными возможностями, основу которых составляет политехнизм знаний и умений, отвечающих современному уровню развития науки и техники, обеспечивающих успешное выполнение сложной трудовой деятельности, дающих ему возможность легко ориентироваться в новой производственной обстановке и овладевать новыми знаниями и умениями, необходимыми для выполнения все усложняющихся трудовых функций.

В условиях современного научно-технического прогресса усложнения функций рабочего, приобретения новых качеств характерно для большинства профессий. Освоение прогрессивных конструкций металлорежущих станков, внедрение прессов, специальных видов сварочного оборудования, различного рода механизированных приспособлений обогащают интеллектуальное содержание труда станочника, штамповщика, сварщика, слесаря, сборщика и др.

Таким образом, динамично развивающееся общественное производство, все шире вбирающее в себя достижения технического прогресса, требует от сегодняшнего рабочего не столько навыка, физической сноровки, стажа, сколько прочных и разносторонних знаний, общих и технических, высокой культуры и труда. В этом состоит сегодня реальность известного положения К Маркса о том, что «накопление мастерства и знаний (научной силы) самих рабочих является основным накоплением...»

Рабочие, приобщенные к управлению новой техникой, занятые в прогрессивных технологических процессах, не только наиболее квалифицированные, но и наиболее образованные. Удельный вес рабочих с общим средним образованием в ряде профессиональных групп в 1,5-1,8 раза больше, чем среди городских рабочих в целом, а со средним специальным, незаконченным высшим образованием - более чем 3,5 раза. Выразительно заметил по этому поводу академик С.Г. Струмилин: «Новая техника с необходимостью требует от всех, кому предстоит приводить ее в движение, прежде всего одного: срочно повышать свою квалификацию, накапливая в мышцах рабочий опыт, а в голове недостающие знания, т.е. работать обучаясь, и учиться работая».

Повышение образования на один класс дает увеличение удельного веса рационализировать в среднем на 6%. Рабочий со средним образованием вносит рационализаторских предложений в 5 раз больше, чем рабочий менее образованный, хотя с таким же трудовым стажем. Не случайно социологи и экономисты предложили присваивать

разряды рабочим, учитывая не только уровень их специальных, профессиональных знаний и навыков, но и общеобразовательной подготовки. Повышение значимости этой тенденции в культурно-техническом росте рабочего класса очевидно. Уже не отдельные предприятия, а целые отрасли устанавливают необходимый общеобразовательный уровень по профессиям. Так, в химической промышленности, в черной металлургии, радиоэлектронике, авиационной, ракетной, атомной промышленности до 5% рабочих ведущих профессий должны иметь образование не ниже среднего, чтобы успешно выполнять свои производственные задачи.

В ходе Всесоюзного смотра (1973 г.) «Каждому молодому труженику – среднее образование» более 20 отраслевых министерств совместно с ЦК профсоюзов утвердили перечень специальностей, для работ по которым требовалось полное среднее образование.

В химической промышленности, например, таких профессий и специальностей установлено более 500.

Как показывает опыт, введение общеобразовательного минимума по определенным профессиям значительно поднимает заинтересованность рабочих в продолжении учебы. С такой практикой связывают на Подольском химико-металлургическом заводе Московской области тот факт, что на предприятии учится почти каждый молодой рабочий и уже у 95% молодежи здесь общее и специальное среднее образование. За пять лет после введения общеобразовательного минимума уровень общего и специального среднего образования молодых рабочих запорожского титаномагниевого комбината повысился до 80, а Березниковского – до 7%.

Таким образом, за десятилетний период слой высокообразованных рабочих численно увеличился почти в 5,5 раза. Высокие темпы этого слоя в ведущих отраслях индустрии. Образовательный уровень передовых рабочих стал более весомым вкладом в интеллектуальный потенциал развития общества.

В 1975 г. из числа рабочих – техников, рабочих-инженеров, наиболее активных и подготовленных, черпаются руководящие кадры для различных участков народного хозяйства. Весьма важная деталь для характеристики общекультурного и образовательного роста рабочих. Так, на Первоуральском новотрубном заводе 42% инженерно-технических работников – выходцы из рабочих. На Кузнецком металлургическом комбинате более 70% командиров производства различных уровней прошли школу горновых, сталеваров, вользовщиков. 8% инженерно-технических работников горьковского завода «Красное Сормово» прежде также были рабочими на этом предприятии.

Несмотря на непрерывный и опережающий рост численности рабочих, занятых механизированным и автоматизированным трудом, удельный вес ручного труда был все еще велик: 36 из каждых 100 рабочих промышленности трудились вручную, без применения машин и механизмов. Оставался еще значительный разрыв в уровне механизации основных и вспомогательных работ. В целом по индустрии удельный вес механизации труда вспомогательных рабочих в 2,3 раза ниже, чем основных. В химической и нефтехимической промышленности этот разрыв трехкратный, в легкой – более чем четырехкратный, а в угольной на некоторых шахтах он был почти пятикратный. Различия в характере и содержании труда в условиях незавершенной механизации и частичной автоматизации выражались и в том, что в промышленности СССР в 1972 г. насчитывалось еще 28,1% неквалифицированных и малоквалифицированных рабочих.

Возросшие возможности экономики позволяли расширить границы технического перевооружения производства и на этой основе подтянуть к передовым слоям рабочего класса все его отряды, несколько отставшие по своему культурно-техническому уровню.

Быстрый рост образованности трудящихся России приводит к известному противоречию во взаимосвязи между уровнем общего образования и объективными производственно-техническими условиями. В процессе развития материально-технической базы невозможен одинаковый уровень механизации производства во всех отраслях и на всех предприятиях. В первую очередь механизация и оснащение производства новой

техникой осуществляются на решающих участках производства, в ведущих отраслях промышленности, и, как правило, прежде всего, в основном производстве, на наиболее тяжелых и трудоемких работах. В этом обстоятельстве заключен целый комплекс проблем: от экономических и управленческих до воспитательных и социально-психологических.

Молодое образованное поколение рабочего класса справедливо предъявляет повышенные требования к технике, организации и условиям труда. Изучение соответствия образования содержанию трудовой деятельности рабочих, предпринятое на промышленных предприятиях Свердловской области, показало, что это соответствие немногим превышает 50%. На обследованных предприятиях 31,9% рабочих с образованием операции, для которых не требуется даже неполного среднего образования. С другой стороны, на работах, предполагающих у исполнителей полное среднее образование, рабочих с таким образованием немногим более половины всех занятых. По данным лаборатории трудовых ресурсов МГУ, 1/10 со средним образованием используется на неквалифицированных, подсобных работах, главным образом транспортных и погрузочно-разгрузочных. Такое несоответствие, естественно, рождает острую неудовлетворенность молодежи своим трудом, специальностью.

Малосодержательные виды труда на технически отсталых участках производства, а также специфика ряда отраслей народного хозяйства зачастую «не вдохновляет» определенную часть молодежи на дальнейшее повышение своего образовательного уровня. Молодежь отказывалась от учебы в вечерних школах. Многие заявляли «Зачем мне вечерняя школа? Зарабатываю и так неплохо, в начальники не стремлюсь». Не потому ли на многих предприятиях молодые рабочие, не имеющие полного среднего образования и нигде не обучающиеся, составляли от 40 до 60%. Серьезной проблемой для многих вечерних (сменных) школ являлось не столько комплектование, сколько качество знаний и сохранение контингента учащихся – отсев в течение учебного года достигал подчас 15-20%.

Решение названных проблем заключалось в дальнейшем совершенствовании организации труда и производства, ликвидации на путях научно-технического процесса труда неквалифицированного, малосодержательного, монотонного.

Поэтому государство намечало улучшить социально-экономические и производственные условия труда, усиление его творческого характера, всемерное сокращение ручного, малоквалифицированного и тяжелого физического труда. Были продолжены работы по ускорению темпов комплексной механизации и автоматизации производственных процессов во всех отраслях народного хозяйства, особенно механизации вспомогательных и подсобных работ.

Достигнутый технико-экономический уровень индустрии - необходимость опережающего развития образования трудящихся по отношению к производственным требованиям. Этот своеобразный резерв интеллекта нужен рабочему для эффективного труда в условиях быстро меняющейся под воздействием научно-технического прогресса обстановки на производстве, для успешного использования научно-технических достижений. Осуществление среднего всеобщего уже стало прочной базой подготовки квалифицированных рабочих кадров. Его значение особенно велико для профессионально-технического роста молодежи, которой предстоит трудиться в условиях комплексно-механизированного и автоматизированного производства. Это подтверждается всем ходом качественного совершенствования рядов рабочего класса, находит свое конкретное подтверждение в каждодневном труде передовых рабочих России.

С этим встают важные задачи по всемерному развитию вечернего и заочного обучения, созданию в каждом трудовом коллективе четко действующей системы последовательного общеобразовательного и профессионального роста каждого молодого рабочего, обеспечению нормальных условий на производстве для успешного совмеще-

ния молодежью труда и учебы, усилению пропаганды знаний, полного среднего образования как необходимого образовательного минимума.

Подъем культурно-технического уровня трудящихся, а следовательно, и их образованности, - не только средство обеспечения наивысшей производительности труда, но и самостоятельная цель и предпосылка формирования всесторонне развитых людей страны.

По словам Ф. Энгельса, это дает рабочему классу образование «лишь в той мере, в какой это отвечает ее интересам». Закономерно, что в России доля людей, совмещающих труд с учебой, в 3,6 раза больше, чем в экономически развитых буржуазных государствах.

Образованность рабочего нашей страны, будучи слита в его облике с такими чертами, как профессиональное мастерство, заинтересованность в своем деле, общественная активность, кругозор, осведомленность в вопросах техники, науки, культуры, искусства, а следовательно, и созидательные возможности.

Современный рабочий класс во всеоружии знаний повышает свою роль в умножении культурного потенциала общества.

Список литературы

1. Маркс К. и Ф. Энгельс. Соч. Т.Т. 2,4, 26, 46, ч. II.
2. Ленин В.И. Полн. обр. соч. Т.Т. 35, 45.
3. Афанасьев В. Г. Научно-техническая революция, управление, образование. - М., 1972.
4. Жильцов Е. Роль средних учебных заведений в повышении общеобразовательного и профессионального уровня населения. - М., 1975.
5. Молодежь и образование. - М., 1972.
6. Москович В.М. Проблемы подготовки рабочих кадров. М., 1974.
7. Народное хозяйство СССР в 1974 г. /Стат. сборник. - М., 1975.
8. Народное хозяйство СССР в 1972 г. /Стат. сборник. - М., 1973.
9. Руткевич М.Н. Тенденции развития социальной структуры советского общества. - М., 1975.
10. Советский рабочий класс. Краткий исторический очерк. - М., (1917-1973).

List of references

1. Marks K. i F. Jengel's. Soch. T.T. 2,4, 26, 46, ch. II.
2. Lenin V.I. Poln. Obr. Soch. T.T. 35, 45.
3. Afanas'ev V. G. Nauchno-tehnicheskaja revoljucija, upravlenie, obrazovanie. - M., 1972.
4. Zhil'cov E. Rol' srednih uchebnyh zavedenij v povyshenii obshheobrazovatel'nogo i professional'nogo urovnja naselenija. - M., 1975.
5. Molodezh' i obrazovanie. - M., 1972.
6. Moskovich V.M. Problemy podgotovki rabochih kadrov. M., 1974.
7. Narodnoe hozjajstvo SSSR v 1974 g. /Stat. sbornik. - M., 1975.
8. Narodnoe hozjajstvo SSSR v 1972 g. /Stat. sbornik. - M., 1973.
9. Rutkevich M.N. Tendencii razvitija social'noj struktury sovetskogo obshhestva. - M., 1975.
10. Sovetskij rabochij klass. Kratkij istoricheskij ocherk. - M., (1917-1973).

**ФИЛОЛОГИЯ
ИСКУССТВО**

II



ПАРОНИМЫ В АБХАЗСКО-АДЫГСКИХ ЯЗЫКАХ: КРИТЕРИИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ

С. У. Пазов, М. И. Бакова

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 15-04-00289 «Явление паронимии в русском и абхазско-адыгских языках: сравнительно-типологическое изучение»

Аннотация. Уровень изученности паронимов как феномена лексической системы в русском и абхазско-адыгских языках разный: в русском паронимия исследована всесторонне, монографически, в абхазско-адыгских в качестве объекта целенаправленного изучения она стала привлекать внимание лингвистов значительно позже, чем синонимы, омонимы, антонимы, категории и явления словообразования. Сегодня все еще нет монографического исследования особенностей функционирования паронимов в абхазско-адыгских языках, несмотря на то, что в самих языках паронимы богато представлены и активно употребляются в устной и письменной речи.

Уровень речевой культуры говорящего в определенной степени определяется и знанием особенностей функционирования паронимов. Незнание точного лексического значения используемого слова приводит к нарушению норм языка, искажению мысли, поэтому разграничение паронимов имеет немаловажное значение. Проведенный анализ дает основание утверждать, что для правильного употребления паронимов необходимо учитывать следующие их дифференциальные признаки: семантические, словообразовательные, этимологические, синтаксические и различия в сочетаемости.

Ключевые слова: абхазско-адыгские языки, русский язык, паронимия, дифференциальные признаки, валентность слова.

PARONYMS IN THE ABKHAZ-ADYGHE LANGUAGES: CRITERIA OF DIFFERENTIATION

U. S. Pazov, M. I. Bakova

*Karachay-Cherkessian State University named after U.D.Aliev,
Karachaevsk, Russia*

The study was funded by Russian humanitarian scientific Fund as a part of a research project of Russian humanitarian scientific Fund № 15-04-00289 «Paronymy phenomenon in Russian and Abkhaz-Adyghe languages: the comparative-typological study»

Annotation. The level of scrutiny paronyms as a phenomenon of lexical system in Russian and the Abkhaz-Adyghe languages is different: in Russian paronyms are investigated thoroughly, monographically; in the Abkhaz-Adyghe languages as an object of purposeful study it began to attract the linguists' attention much later than synonyms, homonyms, antonyms, category the phenomenon of word formation. Today, there is still no monographic study of the functioning of paronyms in the Abkhaz-Adyghe languages, despite the fact that on the languages paronyms are richly represented and actively used in speech and writing.

The level of speech culture of the speaker is determined to a certain extent by the knowledge of the functioning of paronyms. Not knowing the exact lexical meaning of the used words leads to breaking the rules of language, distortion of thoughts; so paronyms differentiation is of great importance. The analysis gives the reason to believe that the proper use

of paronyms should consider the following distinctive features: semantic, word formation, etymological, syntactical, and the differences in compatibility.

Keywords: the Abkhaz-Adyghe languages, Russian, paronyms, distinctive features, the valence of the word.

Паронимы в абхазско-адыгских языках так же, как и в русском, активно используются в литературных произведениях для создания образности языка художественных произведений, характеристики персонажей, метафорического выражения одних значений с помощью других или смешения понятий слов, близких по звучанию или происхождению, а также создания каламбуров. Все это дает возможность формировать запоминающиеся образы и придавать речи персонажа особые эмоционально-экспрессивные оттенки.

Паронимы как феномен лексической системы абхазо-адыгских языков в качестве объекта целенаправленного изучения стали привлекать внимание лингвистов значительно позже, чем синонимы, омонимы, антонимы, категории и явления словообразования.

В абхазско-адыгских языках проблема паронимии и родственных явлений до сих пор изучена недостаточно, нет специального монографического исследования. Имеются отдельные наблюдения, освещающие особенности паронимов в адыгских [2; 3; 12] и абхазском языках [1]. Теоретическим вопросам паронимии абазинского языка в существующей лингвистической литературе не посвящена ни одна монографическая работа, они упоминаются или рассматриваются лишь в связи с другими вопросами абазиноведения [5; 18]. Однако сам абазинский язык, как, впрочем, абхазский и адыгские языки, богат паронимами, которые активно употребляются и в просторечии, и в литературном языке.

Умение пользоваться паронимами во многом определяет уровень речевой культуры, так как при неправильном их употреблении нарушается точность речи. Например, «Он произнес *здравицу* в честь юбиляра» и «Он произнес *здравицу* в честь юбиляра».

Незнание точного лексического значения приводит к нарушениям лексической нормы, к искажению мысли, поэтому выявление критерий разграничения паронимов в абхазо-адыгских языках имеет немаловажное значение.

Для различения паронимов одной пары и правильного их употребления следует учитывать их дифференциальные признаки.

Основой дифференциации паронимов могут быть:

- 1) семантические признаки;
- 2) различия в сочетаемости;
- 3) словообразовательные признаки;
- 4) синтаксические признаки;
- 5) этимологические признаки.

Семантические признаки. В общем семантическом ядре, позволяющем сблизить пары слов паронимов как в русском, так и в абхазско-адыгских языках, можно выделить следующие семантические признаки:

1. Признак одушевленности-неодушевленности: *абонемнт* - *абонент*, *генеральский* - *генеральный*, *ухуанIэ* - *ухуакIуэ*, *еджакIуэ* - *еджанIэ* ...

Сравним: *ухуанIэ* «место строительства» - *ухуакIуэ* «строитель», *еджакIуэ* «ученик» - *еджанIэ* «школа, учебное заведение»; *дзахIвы* «портной» - *дзахчIвы* «то, что надо сшить», *бынджэ* «упрямый» - *бынджэа* «пупок», *дзыгIв* - *дзгIвы* *йдзахыта* «прошитый, сшитый» - *дзахырта* «ателье, швейная мастерская», *тапара* «прыгнуть во внутрь, впрыгнуть» - *тыпара* «выпрыгнуть откуда-то», *гьасырта* «место, где прошел град, где побил град» - *гьвасырта* «пустырь» и др.

Здесь следует отметить, что категория «одушевленности - неодушевленности» как грамматическая категория не характерна абхазско-адыгским языкам, можно говорить о семантической (содержательной) соотнесенности понятий «одушевленный - неодушевленный» русского и абхазско-адыгских языков. Грамматической категории «одушевленности - неодушевленности» русского языка в абхазско-адыгских соответствует категория грамматического класса. Соответствующая категория считается одной из основных в парадигматике кавказских языков в историческом прошлом [13, с. 92-95]. В современных абхазско-адыгских языках соответствующая грамматическая категория представлена в полуразрушенном состоянии – в адыгских языках ее уже нет [10, с. 61-62], в абазинском и абхазском функционирует только в глаголах и глагольных формах [9, с. 41], в именах сохранились только окаменелые ее экспоненты.

2. Признак конкретности-отвлеченности, обобщенности: *лъахъэ* «путы» - *лъэхъэн* «спутать (например, лошадь)», *жеинIэ* «спальня» - *жейбацхъуэ* «сонный, заспанный», *жумарт* «щедрый» - *жумартыгъэ* «щедрость», *игъэнэн* «застрять где-л., внутри чего-л.» - *зигъэнэн* «не двигаться с места, не хотеть идти», *кIыхъ* «длинный» - *кIыхъагъ* «длина чего-либо», *лъэужьей* «человек, встреча с которым считается дурной приметой» - *лъэужь* «след», *нэмысыфIэ* «уважительный, почтительный, учтивый, скромный, порядочный, благопристойный» - *нэмысыфIагъэ* «скромность, благопристойность», *нэхъыжьыгъуэ* «старшинство» - *нэхъыжьынIэ* «место старшего»; *гIвычIвгIвыс* «человек» - *гIвычIвгIвысагIа* «человечность», *гвыргъьара* «радость» - *гвыргъьаша* «подарок, который преподносится тому, кто сообщил радостную весть», *дзарта* «реберная часть» - *дзарна* «шрам, увечье» и т.д.

3. Признак единичности - множественности: *темэ* «тема» - тематикэ «тематика», *проблемэ* «проблема» - *проблематикэ* «проблематика», *сыра* «посудный шкаф, буфет, комод» - *сара* «ягнята», *чвынцIы* «муха» - *ачвынцIы* «мошкара», *уаса* «овца» - *ауаса* «овцы, отара» и др.

4. Разная степень качества, признака: *пацIацIэ* «усатый», *пацIэ кIыр*, *пацIэшхуэ зытет* - *пацIатцIэ* «густые черные волосы, с густыми черными волосами», *пацIагъуэ* «рыжие усы», *пацIэбзий* «закрученные усы», *пацIэ- пацIэкIэ* «концы усов»; *квайчIва* «черный» - *квайчIвавынд* «черный-пречерный, совершенно черный», *шкIвокIва* «белый» - *шкIвокIвасыш* «совершенно белый», *гIважь* «желтый» - *гIважькып* «предельная степень желтизны» и т.д.

Дахагъэ «красота» - *дахацIэ* «добрый, отзывчивый», *дахэ* «красивый» - *дахэгъуэ* «пора расцвета»; *тидза* «красивый» - *тидзадза* «очень красивый», *хвыцI* «маленький, короткий» - *хвыцIдза* «очень маленький, совсем короткий», *баргвы* «тяжелый» - *баргвдза* «очень тяжелый» и т.д.

5. Наличие положительного или отрицательного качества: *дахагъэ* «красота» - *дахацIэ* «добрый, отзывчивый», *дауэ* «спор, тяжба» - *дауэцхъэуэ* «нудный, долгий разговор»; *бзибагIа* «радость, счастье» - *бзибаша* «что-либо, продиктованное хорошим отношением к кому-либо», *чхIвхIвы* «голый, оголенный, нагой» - *чхIвчIвы* «заноза (для ярма и т.д.)» и др.

6. Признак моральный или физический: *цIэрылуэ* «известный» - *цIэрылуагъэ* «известность, известный, знаменитый, популярный», *цIыхугъэ* «человечность» - *цIыхугъэниэ* «бесчеловечный», *цIэилуэ* «грамм. назывной», *цIэимылуэ* «анонимный, безымянный»; *напа* «совесть» - *напантша* «бессовестный, наглый», *згIва* «болезнь» - *згIвада* «здоровый» и др.

Разная сочетаемость (валентность). Паронимы сочетаются с различными словами, с помощью которых проявляются различия в значении паронимов. Лексическая сочетаемость слов-паронимов может служить дополнительным дифференцирующим признаком к основному семантическому признаку. Отдельные члены паронимических пар могут различаться сочетательными способностями (валентностью) и при этом наблюдаются разные варианты:

1. Один член паронимической пары может сочетаться с ограниченным кругом слов, другой - со многими лексемами: *шэд* «большая лужа», «болото» - *шэдылгэ* «болотная местность» - *шэдытс* «болотная вода»; *шауэ* «жених в период свадьбы». *Фыз кышагъащлэу хьэгъуэлгыгъуэ зращлэклэ щлалэ. Щауэкъуэт, цауэгъу* «дружок, товарищ, у которого находится жених в первые дни свадьбы» - *цауэкъуэдзэ* - *цауэкъуэт* «помощник дружка, товарищ, у которого находится жених в первые дни свадьбы»; *цауэщлэ* «пребывание жениха у кого-л. из друзей во время свадьбы» - *цауэщлэ* «молодожён».

Так слово *иклын* 1. Выйти, уйти откуда-л., 2. Перейти, переправиться через что-л., 3. Поехать, пойти куда-либо, откуда-либо ... может сочетаться с большим количеством слов с конкретными и отвлеченными значениями (*унагъуэм, псым, лъэмыжым, кхъухьым, кхъуафэжъейм, машинэм, кхъхьлатэм, гум, гъатхэр, бжъыхьэр щлымахуэр, гъэмахуэр, нэщлыр, махуэ хуабхэр* и т. д.).

Ограничения сочетаемости, наблюдаемые в вышеприведенных примерах, характерны и для нижеследующих паронимической пар: *шэд* «болото» - *шэдылгэ* «болотная местность». Прилагательное *шэдылгэ* однозначное. *Псыгъуэ* «тонкий» - *псыгъуагъ* «тонкость», *псыбэ* «многоводье» - *псыбэкъу* «русло».

2. Встречаются случаи, когда один из компонентов паронимической пары сочетается со словом, имеющим конкретное лексическое значение, другой компонент, наоборот, с лексемой, которая характеризуется отвлеченным, абстрактным значением: *щытынлэ* «место, отведенное для стоянки» - *щытыклэ* «состояние», *щыхугъуэ* «пропасть» - *щыхунлэ* «обрыв». Прилагательное *нэхутхьэху* (о человеке со светлыми или седыми волосами) сочетается лишь с существительными конкретными: *лыжъ* "старик", *щлалэ* «юноша» и т. д.

3. Еще одной характерной чертой отдельных паронимических пар можно считать и такую особенность, когда один член пары сочетается с одушевленными именами существительными, другой - с неодушевленными: *гурьлуэгъуэ* «понятный, ясный» - *гурьлуэныгъэ* «понимание», *гуанэ, гуапагъэ, гуауэщхьэуэ* «несчастье» - *гуауэщхьэуэниэ* «безгорестный», *гуауэщхьэуэ* «грубый».

Прилагательное *гурьлуэгъуэ* сочетается с неодушевленными существительными: *жэуап, утицлэ, картинэ, лекцэ, гурьщлэ* и т. д., а пароним *гурьлуэныгъэ* «понимание» сочетается с одушевленными существительными (образовано от слова *гурьлуэн* «договориться, достигнуть соглашения»): *ныбжъэгъум, гуащэм, тцыжъым, тцыкъуэм, цхьэгъусэм гъунэгъум, дэлэжъэгъум, быным, пхъум, къуэм, еджаклуэм, егъэджаклуэм, лыклуэм* и т. д.

Нэгумэ Шорэ флыгъуэрэ гурьлуэныгъэрэ хуэзышэнэу закъуэр щлэныгъэмрэ еджэныгъэмрэ арауэ хьэкъыу и флэщ хьуат.

Словообразовательные признаки. В связи с тем, что паронимические пары в большинстве своем являются однокоренными, их разграничение (дифференциацию) можно проводить и по словообразовательным признакам. Различия в семантике паронимической пары привносятся аффиксами (словообразовательными префиксами и суффиксами). Например, семантические различия глаголов *щлыхьэн* – *щлэхьэн* зависят от префиксов *щлы-*, *щлэ-*: *дыхьэн* «зайти» – *дэхьэн* «внести», *хыхьэн* «войти» - *хэхьэн* «внести», *дэклуэн* «выйти замуж» - *дыклуэн* «идти (нам)», *дэплээн* «заглянуть» - *дыплээн* «посмотреть нам, проведать нам (кого-л.)».

В данном случае от правильного обозначения гласной фонемы (**э**, **ы**) перед корнем **-хьэ-** зависит не только значение корня, но и орфографическая грамотность. Поэтому умение различать значения омонимичных корней имеет и важное значение для предотвращения орфографических ошибок в написании аналогичных лексем. Например: *Дэхьэ пхьэр тцлантлэм // Уэ тцлантлэм дыхьэ.*

Этимологический анализ. «Народная» этимология не разъясняет всех элементов слова, ограничиваясь мотивировкой какой-то его части.

При проведении этимологического анализа важно, чтобы учащиеся осознали, что

в написании слова отражено его значение. Исторически короткие справки слова помогают отыскивать в слове исторический корень и другие словообразовательные компоненты и выяснить значение слова, которое отражено в написании данного слова. Этимологический анализ помогает увидеть, как в процессе исторического развития языка в словах происходят фонетические и смысловые изменения, приводящие к тому, что изменяются произношение и значение отдельных слов.

При подборе слов для этимологического анализа нужно учитывать общеупотребительность слова, его воспитывающее и развивающее значение. Нужно начинать с простейшей этимологии. Например, *фошыгъу* «сахар», *хэку* «родина», *шагъдий* «порода лошади», *мыцэ* «медведь», *кыгуугу* «кукушка», *жыгыулу* «дятел» и др.

Например, этимологический анализ слова *ицхъэм* «наверху» дает возможность установить, что оно образовано слиянием притяжательного местоимения *и* «его», корневой морфемы *ицхъэ* «верх» и падежного аффикса *-м*.

Различия морфологической структуры лексем обуславливает и различие в их семантике. Дополнительные смысловые признаки, которые вносят словообразовательные префиксы и суффиксы, делают однокоренные паронимы разными по лексическому значению. Однако словообразовательный признак является в полной мере дифференцирующим только на письме, так как звуковые отличия некоторых морфем в кабардино-черкесском языке бывают иногда незначительны.

Обобщая данные, полученные при изучении возможностей, которые дают словообразовательный и этимологический виды анализа, для разграничения единиц исследуемого явления (паронимии), можно констатировать, что в абхазско-адыгских языках паронимы могут различаться:

1. Созвучными словообразовательными префиксами: *зытельхъэн* – *эзтельхъэн*, *зылухын* – *эзлухын*, *бгъэдыхъэн* – *бгъэдэкъын*, *хыхъэн* – *хэхъэн*, *ицыхъэн* – *ицэхъэн*.

2. Словообразовательными суффиксами: *гуфлаклуэ* «посещение кого-л. с целью разделить с ним радость» – *гуфлэгъуэ* «радостное событие, торжество»; *нэцхъыфлагъуэ* (от слова *гуфлэ* «радость»), *гуфлэрей* «жизнерадостный» – *ицыклафлэ* – *ицыклей*, *гуфлаклуэ* – *гуфлатицлэ* «подарок, преподносимый тому, кто первым сообщит радостную весть»; *гурыцхъуэ* «подозрение» – *гурыцхъуэци* «недоверчивый»; *зэи* «скука, тоска» – *зэшыгъуэ* «скучный, тоскливый» – *зэшын* «скучать по кому-либо» – *езэшыгъуэ* «скука».

3. Паронимы из сложных слов могут отличаться отдельными корневыми элементами: *псалгъэнэ* – *псалгэкълэ* – *псалгэжъ*, *псалгэфл*, *псалгэ-псалгэкълэ*, *гъатхэпэ* – *гъатхэкълэ*, *дэхун* – *дэхуэн*, *дэциын* – *дэциэн*, *гъуцилтэ* – *гъуцилтсэ*, *гъуцилыкълэ* – *гъуцилыжъ*.

Синтаксические признаки. В абхазско-адыгских языках, как и в русском, семантические различия обычно дополняются различиями в синтаксических связях членов паронимических пар и дифференцируют их синтаксические функции. Например, различия в семантике глаголов *техуэн* «упасть» – *теху(ы)н* «соскочить» подкрепляются различными их синтаксическими связями (*нын* – *нэн*).

Вышеперечисленные дифференциальные признаки могут наблюдаться не в отдельности, а в комплексе. Чаще всего основное семантическое различие паронимической пары может дополняться разной лексической сочетаемостью и разными синтаксическими связями. Так, например, семантические различия в глаголах, *лытлэгъэн*, *ицтлэгъэн* часто дополняются различиями в формах управления и сочетаемости. Здесь важно осознание словообразовательных связей.

Список литературы

1. Амичба С. А. Вопросы абхазско-абазинских языков. Т. III. – Сухум: АГУ, 2013. – 304 с.
2. Апажев М. Л. Современный кабардино-черкесский язык: лексикология и лексикография. – Нальчик: Эльбрус, 2000. – 408 с.
3. Бакова М. И. Изучение орфографии кабардино-черкесского языка. Карачаевск, 2004.

4. Бельчиков А., М. С. Панюшева. Словарь паронимов русского языка. – М., 2007.
5. Генко А. Н. Абазинский язык. Грамматический очерк наречия Тапанта. – М.: АН СССР, 1955. – 204 с.
6. Ецкова Э. М., Небыкова С. И., Баско Н. В. Орфография и пунктуация русского языка. – Санкт-Петербург, 2000.
7. Вешнякова О. В. Паронимы современного русского языка. – М., 1987.
8. Вишнякова О. В. Паронимы в русском языке. Ч. 1. – М., 1974.
9. Климов Г. А. Введение в кавказское языкознание. – М.: Наука, 1986. – 209 с.
10. Рогава Г. В. К вопросу о структуре именных основ и категориях грамматических классов в адыгских (черкесских) языках. – Тбилиси, 1956.
11. Розенталь Д. З., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М., 1985. – С. 199.
12. Современный кабардино-черкесский язык: в 2 т. /гл. ред. М. А. Кумахов. – Т. 1. – Нальчик: Эль-Фа, 2006. – 520 с.
13. Чикобава А. Введение в иберийско-кавказское языкознание. – Тбилиси: Универсал, 2010. – 343 с.
14. Шагириев А. К. Этимологический словарь адыгских (черкесских) языков. – М.: Наука, 1977. – Ч. I. – 292 с.
15. Шагириев А. К. Этимологический словарь адыгских (черкесских) языков. – М.: Наука, 1977. – Ч. II. – 224 с.
16. Шанский Н. М. Русский язык. Лексика. Словообразование. М., 1975.
17. Lomtadze K., Klychev R. Abaza // The Indigenous Languages of the Caucasus. Vol. 2. The North West Caucasian Languages. Delmar, New York: Caravan Books, 1989. Page 89-154.
18. Pazov S. Abazince: Bugunku Durumuve Gelisme Perspektifleri. Gecmisten Gelecece Cerkesler. Kultur, Kimlikve Siyaset. 21. Yuzyilda Cerkesler Sorunlarve Olanaklar Sempozyumu Bildiriler Kitabi – Editorler Sevda ALANKUS Ersay Oktay ARI. Ankara, 2014. Page. 465-473.

The list of references

1. Amichba S. A. Voprosy abhazsko-abazinskih jazykov. T. III. – Suhum: AGU, 2013. – 304 s.
2. Apazhev M. L. Sovremennij kabardino-cherkesskij jazyk: leksikologija i leksikografija - Nal'chik: Jel'brus, 2000. – 408 s.
3. Bakova M. I. Izuchenie orfografii kabardino-cherkesskogo jazyka. Karachaevska, 2004.
4. Bel'chikov A., M. S. Panjusheva. Slovar' paronimov russkogo jazyka. – M. 2007.
5. Genko A. N. Abazinskij jazyk. Grammaticeskij ocherk narechija Tapanta. – M.: AN SSSR, 1955. – 204 s.
6. Eckova Je. M., Nebykova S. I., Basko N. V. Orfografija i punktuacija russkogo jazyka. - Sankt-Peterburg, 2000.
7. Veshnjakova O. V. Paronimy sovremennogo russkogo jazyka. – M., 1987.
8. Vishnjakova O. V. Paronimy v russkom jazyke. Ch. 1. - M., 1974.
9. Klimov G. A. Vvedenie v kavkazskoe jazykoznanie. – M.: Nauka, 1986. – 209 s.
10. Rogava G. V. K voprosu o strukture imennyh osnov i kategorijah grammaticeskikh klassov v adygskih (cherkesskih) jazykah. – Tbilisi, 1956.
11. Rozental' D. Z., Telenkova M. A. Slovar'-spravochnik lingvisticeskih terminov. – M., 1985. – S. 199.
12. Sovremennij kabardino-cherkesskij jazyk: v 2 t. /gl. red. M. A. Kumahov. – T. 1. – Nal'chik: Jel'-Fa, 2006. – 520 s.
13. Chikobava A. Vvedenie v iberijsko-kavkazskoe jazykoznanie. – Tbilisi: Universal, 2010. – 343 s.
14. Shagirov A. K. Jetimologiceskij slovar' adygskih (cherkesskih) jazykov. – M.: Nauka, 1977. - Ch. I. – 292 s.
15. Shagirov A. K. Jetimologiceskij slovar' adygskih (cherkesskih) jazykov. – M.: Nauka, 1977. - Ch. II. – 224 s.
16. Shanski N. M. Russkij jazyk. Leksika. Slovoobrazovanie. M., 1975.
17. Lomtadze K., Klychev R. Abaza // The Indigenous Languages of the Caucasus. Vol. 2. The North West Caucasian Languages. Delmar, New York: Caravan Books, 1989. Page 89-154.
18. Pazov S. Abazince: Bugunku Durumuve Gelisme Perspektifleri. Gecmisten Gelecece Cerkesler. Kultur, Kimlikve Siyaset. 21. Yuzyilda Cerkesler Sorunlarve Olanaklar Sempozyumu Bildiriler Kitabi – Editorler Sevda ALANKUS Ersay Oktay ARI. Ankara, 2014. Page. 465-473.

УДК 821. 352. 3.0.
ББК 83.3 (2=АДЫ)

НЕИЗГЛАДИМЫЙ СЛЕД КАВКАЗСКОЙ ВОЙНЫ В ДУХОВНОЙ И ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ АДЫГСКОГО ЭТНОСА

М. Б. Абдокова

*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Карачаево-Черкесский филиал, Черкесск, Россия*

Цель исследования данной статьи заключается в последовательном анализе и описании песен-плачей о Кавказской войне Озбека Батырая и Джараш Нихада. В соответствии с поставленной целью в работе намечено решение следующей конкретной задачи: выбор тем и героев Кавказской войны, их образное отображение посредством различных художественных средств. Данная статья позволяет сделать следующий вывод: проведённое исследование песен-плачей времён Кавказской войны отражает историко-культурное содержание адыгского исхода.

Ключевые слова: духовный, исторический, память, трагический, родина, война, песня, плач, подлинный, народ.

THE INDELIBLE MARK OF THE CAUCASIAN WAR IN SPIRITUAL AND HISTORICAL MEMORY OF THE CIRCASSIAN ETHNOS

Abdokova M. B.

*Moscow University for Industry and Finance "Synergy"
Karachai-Cherkes branch, Cherkessk, Russia*

The aim of this article consists in sequential analysis and description of songs of lamentation on the Caucasian War by Ozbek Batyray and Dzharash Nikhad. In accordance with the aim the solution to the following specified task is outlined: selection of subjects and heroes of the Caucasian War, their figurative representation by the use of various literary means. The article leads to the following conclusion: the undertaken research of the songs of lamentation of the Caucasian War period reflects the cultural contents of the Circassian outcome.

Key words: spiritual, historical, memory, dramatic, homeland, war, song, lamentation, original, people.

Кавказская война оставила неизгладимый след в духовной и исторической памяти адыгского этноса. Мы разделяем мнение исследователей, считающих, что до настоящего времени еще не создана концепция, соответствующая трагической истории адыгов. Это во многом обусловлено длительным идеологическим запретом на сбор и анализ исторических фактов и документов, так или иначе проливающих свет на события Кавказской войны и последовавшего за ней исхода адыгов с исторической родины. Сегодня в условиях возрастающего интереса нашего народа к собственной национальной истории нельзя считать ее адекватно изученной без осмысления той ее части, которая отражает судьбу тысяч соплеменников, сравнительно недавно оказавшихся по ту сторону Черного моря.

Возрождение адыгского этноса, начавшееся в середине XX столетия, имело своим прямым следствием попытки исследователей, мастеров художественного слова не переосмыслить, а *восстановить* подлинную историю своего народа. Мухаджирство, как нравственно-философское, историко-культурное содержание адыгского исхода, стало смысловым стержнем самоидентификации народа, значительная часть которого

оказалась за пределами своих исторических земель. Именно интерес к истории мухаджирства приоткрыл многим исследователям тайны народной истории.

Феномен черкесского бытия исторически уникален уже потому только, что примерно 93% от общего числа адыгов вынуждены были покинуть родные очаги. Образовав в странах рассеяния значительную черкесскую диаспору, наши соплеменники не только не утратили своей национально-этнической самодостаточности, но сохранили для той малой части, что уцелела на исторической родине, многие этические, духовные, исторические ценности. Идентификация этнической культуры адыгов в мировом цивилизационном пространстве потребовала в первую очередь выявления носителей фольклорной памяти народа, ознакомления с обширным художественным творчеством адыгов за рубежом, установления численности и состава адыгских этнических групп по всему миру, исследований в области языковой практики адыгов. Не только научная классификация памятников адыгской этнографии и истории, но и осмысление внемузейной их ценности – цель трудов таких ученых разных специальностей, как Р.Ж. Бетрозов, А.Х. Шеуджен, С. Сиюхов, В.М. Аталиков, Т. Лапинский, С. Аутлева, Б.Х. Бгажноков, А.М. Гадагатль и др.

Литературное творчество Омера Сейфеддина, Ахмета Мидхата, Мухадина Кандура, Александра Нажжара, Расима Рушди, Кушха Догана, Батырая Озбека, Джараш Нихада – это художественно-историческая летопись жизни черкесского народа в изгнании.

В 1991 году была проведена международная научная конференция «Культурная диаспора народов Кавказа: генезис, проблемы изучения». Она обозначила первостепенные задачи изучения литературной диаспоры. Среди фундаментальных трудов, посвященных исследованию историко-этнических, философско-нравственных и литературно-художественных особенностей литературы диаспоры, книги «Писатели черкесского зарубежья» З.Х. Баковой и Х.Т. Тимижева, «Историческая поэтика и стилевые особенности литературы адыгского зарубежья» Х.Т. Тимижева, а также работы «Зарубежная художественная диаспора адыгских народов: общность, традиции, проблемы и перспективы», «Проблемы этнонациональной идентичности адыгских литератур в свете идейно-эстетической традиции эпоса «Нарты»», «Путь всадника длиной в вечность», «Героико-эпическая традиция эпоса нарт в исторической прозе М. Кандура» Л.А. Бекизовой.

Методологические аспекты исследования проблем художественного бытия адыгской диаспоры четко обозначены в работе К.К. Султанова «Идеал, опрокинутый в прошлое». Исследуя поэзию северо-кавказской эмиграции, автор определяет характерные черты формирования и функционирования литературной диаспоры, а именно: бытие художественно-литературного сообщества адыгов-эмигрантов в контексте культурных традиций. Уточняется и концептуальный принцип осмысления деятельности литературной диаспоры в определении сравнительно-исторических и типологических методов ее изучения: «Для северокавказского литературоведения исследование механизма интеграции полярных культурных смыслов в рамках сложного и противоречивого единства национальной литературы становится научной задачей первостепенной важности...» [2:63].

Неоспорима генетическая связь литературы северокавказской диаспоры с этнокультурным контекстом национальной традиции. Тема мухаджирства дает художнику необъятный материал художественно-исторического осмысления истории народа, способствует сохранению и приумножению его культурно-этического, духовного опыта.

Фундаментальное понятие *свободы* как фактора национальной совести народа – этический фундамент мухаджирства. Свободолюбие и нежелание смириться с несвободой в любом ее проявлении понималось мухаджирами как важнейший ценностный ориентир народа. Это не спонтанно возникшее чувство униженного трагическими обстоятельствами народа. Свобода, как ясно осознаваемая нравственная категория, из-

древле являлась едва ли не главным атрибутом *кодекса чести* горца-адыга. За родину и свободу он готов был умереть.

Газий Чемсо в книге «Возвращение» (2000) повествует о судьбе черкесских мухаджиров из Косово (Балканы). На исторической родине, по свидетельству писателя, косовским мухаджирам принадлежал аул Панахес. Это селение было сожжено и разграблено во время Кавказской войны. Уцелевшие и обездоленные адыги вынуждены были искать убежища в Турции. Османская империя не была великодушной к изгнанникам, странствие которых в поисках пристанища закончилось на Балканах. В настоящее время югославская адыгская диаспора насчитывает всего 30 семей. Власти Адыгеи и России предприняли первую попытку возвращения адыгов на родину. «Сегодня черкесы живут разбросанно во многих странах...», – пишет Газий Чемсо. – Имея за плечами многочисленные встречи с людьми разного социального положения, я убедился и могу констатировать, что всех их объединяет одно – тяга к земле предков, которую называют с трепетом «тихэку» – наша родина. И пока они будут ощущать себя адыгами, они не смогут освободиться от чувства тяготения к своей исторической родине...» [6:17].

В 1983-1986 гг. в ФРГ (г. Упперталь) на адыгском, немецком и турецком языках организацией издавался журнал «Молния». Среди памятников этнографической и литературной культуры адыгов, опубликованных на его страницах, выделяются уникальные образцы традиционного «гъыбзэ», т.е. плача. Один из них «*Переправа – горе нам*» (1986) несет в себе немалые исторические и художественные достоинства. В публикации, к сожалению, не указано имя этнографа, зафиксировавшего плач, но мы относим этот подвиг на счет Озбека (Едиджа) Батырая, активно сотрудничавшего с журналом. Исторический контекст плача – время после Кавказской войны. Весьма показательна уже первая строфа плача, определяющая и исторический, и этический смысл переживаемых чувств:

Урысым и пшышхуэхэр Кавказым къыхуолІэ,
Лпыгъэр зэтрахыу жалэурэ, зауэр къыдащІылІэ...

[3:99].

Как жаждут покорить Кавказ князя России величавой!
Они грозили нам не раз войной и грубою расправой...

В адыгском фольклоре борьба с завоевателями и колонизаторами выросла в тему непреходящего, вневременного характера. По мнению большинства мыслящих, просвещенных представителей адыгского рассеяния, у памяти об их изгнании нет срока давности. Память об исходе и явлениях, его породивших, – звено в исторической цепи событий, изменивших судьбу этноса. В этом смысле нам не представляются исторически запоздалыми художественные открытия Озбека Батырая – летописца истории своего народа. Фольклор в восприятии Батырая – книга памяти, сохранить и исследовать которую – дело чести для владеющего словом адыга. Батырай едва ли не первым в современном черкесском литературном зарубежье стал художественно-исторически исследовать последствия Кавказской войны и положение своих соплеменников.

В приводимом нами плаче подчеркивается страстный пафос повествования, изобилующий торжественными, гимническими эпитетами и интонациями. Эмоциональная насыщенность эпитетов делает их не велеречивыми и искусственными, но пронзительно действенными и живыми:

ПсыикІыж мы махуэхэр сыту лажъэшхуэ,
Лажъэу къыттехъа мыгъуэхэм ди гур кърашхыкІ.
Ар къыдэзыщІылІэ гуцэри мелуанищэм щІегъур,
ЗращІылІэ лъэпкъыр Іэбжьыб хуэдиз мыхъу...

[3:100].

Для нас бедой огромной стала – переправа!
Как волк взбесившийся, сердца нам разрывала –

Переправа...

Вершители судеб, гонители – их миллионы!

Мы, уцелевшие, горсть малая...

Поэтика «гъыбзэ» отличается особой подвижностью формы. Импровизаторы свободно пользуются словесными, образно-ассоциативными формулами смежных жанров фольклора. Выбор тем и героев обусловлен участием масс в социальных столкновениях и борьбе с внешним врагом. Главными персонажами историко-героического эпоса становятся предводители народа, бросающие вызов поработителям. Одной из главных тем адыгского фольклора можно считать многовековую борьбу за свободу и независимость черкесов.

Озбек Батырай смело использует поэтические антитезы, антонимы, извлекая из идеи *образной контрастности* максимальную художественную пользу. В адыгском эпосе, как правило, действия героев не отвлеченно-описательны, а имеют вполне определенную социально-историческую и нравственную мотивацию. Активность героев выражается в их конкретных действиях. Даже если объектом повествования становится некий локальный эпизод обширного сюжета, этот фрагмент большого повествования, как правило, детально и полно разработан. Народное поэтическое сознание гиперболизирует исторические события и идеализирует героев этих событий. Речь идет, безусловно, о художественных, поэтических формах преодоления и укрупнения исторического материала. Внешне-описательное никогда не главенствует над исторически достоверным и художественно осмысленным. Эпическая идеализация героев свойственна многим значительным национальным культурам. Адыгская традиция в этом смысле не является исключением. Черты сугубо индивидуального и характерно-типического для разных этнических культур Кавказа живут в эпосе адыгов в полном взаимодействии. У Батырая содержится обширный материал для научного и эстетического осмысления нартекского эпоса как общекавказского явления.

Вернемся к тексту, представленному Батыраем. Весьма показателен эпизод, живописующий поэтику предательства, с которой сталкивается любая общность людей, ведущая борьбу не на жизнь, а на смерть:

Нэдж-нэпцѳу тхэтхэм гуцэ загъэцихъышхуэ,
Абыхэм тхэз Іуэху дашІри дызэтральацІэ.
Урысым и пщышхуэхэр ІэщэкІэ кытхуолъыр,
Муслъымэн хэгъуэгу гуцэхэр нэфІкІэ кыдопльыр...

[3:101].

Их лица хищные и злые – то не людские лица!

Отчизну продали, и к туркам, за границу!

Есть лжесвященники средь нас – они Коран читают искаженно!..

Им чужд божественный намаз, они нас губят поименно...

Тема (концепция) *невозможности оправдания предательства* звучит во многих этнографических и профессионально-художественных памятниках литературы черкесского зарубежья. Кодекс чести адыгов приравнивает измену интересам своего народа, своей родины к преступлениям не только плоти, но и духа.

Риторические, аллегорические, сложно-ассоциативные формы поэтического повествования Батырая ориентированы на передачу скрытых смыслов посредством косвенных описаний. Это свойство весьма характерно для этнолитературных проявлений адыгской литературной традиции. Когда нарушается паритет между идейно-идеологическим и образно-художественным началами, аллегория и иносказание выступают важнейшим фактором сложения поэтики. Проблема аллегорического художественного мироощущения в адыгских литературах очевидна. Если сопоставить значе-

ние художественного иносказания в средневековой культуре Запада, Востока и историко-этнической литературной традиции адыгов, обнаруживаются многие точки соприкосновения. И.И. Винкельман ввел в исследовательскую практику понятие аллегорической формы как основного условия рождения подлинного, идеального произведения искусства. Его теория аллегории связывает формирование новой эстетики прекрасного не с рациональными и логическими «правилами» и не с «эмпирическим» вкусом, но с созерцанием – «с чувствами, наученными умом». Позже, в эпоху романтизма, аллегория сближается с символом: рождается особый вид аллегорического иносказания – аллегория бесконечного, основанная на мистическом переживании описываемого. В XX веке аллегория уступает место рассудочности и адекватности. Но, как свидетельствует теория Винкельмана, аллегория может в любые времена служить действенным средством в создании творений, ориентированных на четко выраженную мораль.

Мораль финала плача «Переправа» оперирует всем богатством художественного иносказания:

Морские волны ледяные нас окружают...
Здесь только рыба мертвая, и мы – в пучине...
А с берега – земля родная с надеждой ласково взирает...

[3:102].

Песню-плач «*С разбитым сердцем покидаем родину*» создали адыги, выходцы из Кабарды. Эта этническая общность проживает в самом центре Анатолии, в местечке, называемом Узун-Яйла. Под аккомпанемент национальной гармоники и сегодня этот плач исполняется в кабардинских селениях на территории Турции. Плач зафиксирован в 1999 г. у одного из его исполнителей – жителя Стамбула Джараш Нихада:

... Анзор и къуэжьым Іуэхухэр зэрехьэ,
Хьыбар къэзыхьыжыр Пщыунэ Къазийщ,
Хэкум докЫж мыгъуэри!..

[3:103].

... Негодный сын Анзора все устроил,
А весть печальную доставил нам Пшиун Казий.
Мы покидаем Родину и плачем!..
В подлунном мире – мы обречены!..

По свидетельству кабардинского журналиста М.М. Хафицэ, трагедия черкесского мухаджирства резонирует в памяти народа как общности людей, не находивших прочного пристанища в землях изгнания: «Говоря о событиях русско-кавказской войны, нельзя без боли вспоминать трагедию мухаджирства, любой ее эпизод...» [1:6].

Эпитет «подлунный мир» показателен в желании сказителя осмыслить трагедию своего народа во всечеловеческом объеме. Для него это не локально-региональная проблема. Значение эпитета как художественно-стилистического приема в адыгских песнях-плачах очень существенно. Так называемый украшающий эпитет, обозначающий постоянный признак предмета и известный еще как предпочтительный в гомеровском эпосе, много значит в адыгской этнопоэтической практике.

Сюжетно-логическая, повествовательная канва плача определена, но самым существенным остается нравственная, эмоционально-чувственная сфера переживаний:

... Ди гумм къыщІитхьыурэ, хэкум драш,
Хэкум докЫж мыгъуэри!
Пщэдджьжь мафІэгур къыткІэщІолъадэ,
Дызэхолъадэри, ди щхьэр догьей,
Хэкум драш мыгъуэри!..

[3:103].

...И сердце разрывается на части!
Увозят на Восток нас...
Несчастливыми мы стали в одночасье!..

К.К. Султанов справедливо считает, что «стремление сохранить *свой Кавказ*, как духовную альтернативу процессам денационализации исторической родины, угасанию национальной самобытности, измельчанию запросов в обстановке идеологического рабства, прямо связано с усилением... генетической памяти...» [4:47]. Чувственный, эмоциональный надрыв, которым окрашена значительная часть литературной поэтики мухаджирства, представляется нам существенной частью образной памяти народа не менее ценной, чем историческая ее составляющая.

Список литературы

1. Бакова З. Х. Писатели черкесского зарубежья. Н., 2000. - 2 с.
2. Бекизова Л. А. Героико-эпическая традиция эпоса нарты в исторической прозе М. Кандура. Ч-А., 1999. – 37 с.
3. Гутов А. М. Адыгские песни времён Кавказской войны. Н., 2005. – 99 с.
4. Султанов К. К. Идеал, опрокинутый в прошлое. Образ Кавказа в литературе северокавказской диаспоры. М., ИМЛИ РАН, 2005. – 182 с.
5. Тимижев Х. Т. Историческая поэтика и стилистические особенности литературы адыгского зарубежья. Н., 2006. – 360 с.
6. Чемсо Газий. Возвращение. Исторический очерк. М., 2000. – 371 с.

The list of references

1. Bakova Z. Kh. The writers of the Circassian abroad. N., 2000. – 2 p.
2. Bekizova L. A. Heroic-epic tradition of the Narty epos in historical prose by M. Kandur. Ch-A, 1999. – 37 p.
3. Gutov A. M. The Circassian songs of the Caucasian War period. N., 2005. – 99 p.
4. Sultanov K. K. Ideal dipped into the Past. The image of the Caucasus in the literature o the North-Caucasian diaspora. M., GIWL RAS, 2005. – 182 p.
5. Timizhev Kh. T. Historical poetics and stylistic peculiarities of the Circassian abroad literature. N., 2006. – 306 p.
6. Chemso Gaziy. The return. The historical essay. M., 2000. – 371 p.

ОБРАЗ РАСКОЛЬНИКОВА КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОТОТИП СОВРЕМЕННЫХ ЭКЗИСТЕНЦАЛЬНЫХ ГЕРОЕВ

С.С. Джанибекова

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

Я. Р. Гижгиева

магистрант 3 курса ИнФ

В статье отражаются тенденции развития современной литературы экзистенциализма и характеристика главных героев, литературным прототипом которых стал образ Раскольникова. На примере произведений А. Битова «Улетающий Монахов», А. Геласимова «Холод», Трифонова Ю. «Время и место» рассматриваются картины жизни, противостоящей внутреннему экзистенциальному миру центральных персонажей.

Ключевые слова: литература, экзистенциализм, драматизм, образы героев, жизнь.

THE IMAGE OF RASKOLNIKOV AS A LITERARY PROTOTYPE OF THE MODERN ASSISTENZIALI HEROES

S. S. Dzhanibekova

*Karachaevo-Cherkessian State University named after U.D.Aliev,
Karachaevsk, Russia*

Ya. R. Gizhgieva

undergraduate 3 course InF

The article reflects tendencies of development of modern literature of existentialism and characterization of the main characters, a literary prototype of which was the image of Raskolnikov. On the example of works of A. Bitov "Flying Monks", A. Gelasimova "Cold", Trifonova Y. "Time and place" examines the paintings of life, opposing inner existential world of the Central characters.

Keywords: literature, existentialism, drama, characters, life.

В мировой истории и культуре с течением времени происходили изменения, как в общественном сознании, так и в моделях поведения, что неизбежно приводило к обязательному поиску новых мыслей, созданию интересных и необычных форм повествования, оригинальных сюжетов, в связи с чем менялись традиционные, сложившиеся годами системы образов и характеры главных героев. Литература экзистенциализма, как модель нового мышления и мирозерцания, ощущения нестабильности и неустойчивости жизни, в первую очередь претерпела значительные изменения.

Для того чтобы разобраться в том, как происходила трансформация данного философского течения, следует сперва обратиться к его истокам, которые многие исследователи литературы видят в творчестве Ф.М. Достоевского, и как первый яркий образец экзистенциальной литературы рассматривают роман писателя «Преступление и наказание». Образ героя произведения – Родиона Раскольникова, на наш взгляд, является одним из главных прототипов экзистенциальных персонажей нашего времени.

Раскольников - умный, талантливый и чистый юноша. Приехав из провинциального города в Петербург, он сталкивается со многими общественными проблемами, которых раньше не замечал. Гуманизм и человеколюбие изначально присущи герою Достоевского. Многие поступки героя свидетельствуют об этом: например, он, не задумываясь, оставляет последние деньги семье Мармеладовых, с жалостью и сочувствием относится к нищим, просящим милостыню на улице, нередко проявляет доброту по отношению к «униженным и оскорбленным». В сущности, Раскольников мало чем отличается от обычных людей и приходит на страницы романа из реальной жизни.

Но при всей своей сострадательности и способности на жалость, Раскольников болезненно гордый, верящий в свою исключительность индивидуалист, полный презрения к толпе. Не привыкший к петербургскому обществу, сторонящийся его, Родион замыкается в себе, но при этом чувствует в себе черты великого человека. Одновременно он понимает, что положение его в жизни таково, что «некуда идти», замкнутое пространство, где все яркие краски жизни блекнут, превращаясь в оттенки одного серого цвета. Нищенское существование, полуголодная жизнь, нужда, встречаемая им на каждом шагу, порождают в Раскольникове тягостные и тяжелые мысли, граничащие с бредом. Он ищет причины зла и несправедливости в окружающем мире и находит их в лице старухи-процентщицы, безжалостно обирающей своих должников. Раскольников сам должен процентщице Алене Ивановне большую сумму денег. Постепенно старуха сосредоточивает на себе все его внимание. Родион задумывает ее убийство. Им руководит собственное суждение «крови по совести». Молодым человеком овладевает теория, героем которой является его идеал – Наполеон, в основу мыслей и суждений бедного студента ложится антигуманное мировоззрение.

Раскольников обосновал свою личную житейскую позицию: *«Ко всему подлец-человек привыкает!»*. Он морально деградировал, в связи с чем мог позволить себе некоторую неряшливость и грубость. В своей распушенности он дошел до того, что мог лечь спать не раздеваясь. И пусть молодое лицо его обладало «совершенными чертами», его моральное состояние говорило о том, что в человеке происходит конфликт, порождающий дисгармонию. Отсюда адские муки повседневной жизни – постоянное раздражение, нелюдность, озлобление, неспособность переносить собственную бедность, тяготы быта. Крохотная, затхлая каморка Раскольникова, отражающая его жалкое существование, становится для него символом личностного краха и трагедии.

Жизнь, душевные муки и моральное падение Раскольникова, по существу, становятся первой экзистенциальной картиной, воплощенной в русской и европейской литературе второй половины XIX века. Экзистенциализм в литературе XX и XXI века воплощает особое индивидуалистическое мировидение и мироощущение, в контексте которого современный человек испытывает чувство бессмысленности и катастрофизма бытия, одиночества человека в окружающем мире и одновременно необходимость выбора и принятия решения в условиях пограничной ситуации. Писатели экзистенциалисты, как правило, дают полную и исчерпывающую характеристику личности героя, его гражданским и человеческим качествам, описывая его именно в этой, пограничной, ситуации. Способность героя экзистенциалистского произведения сохранить достоинство в наиболее сложный, решающий момент его жизни и судьбы является проявлением положительных качеств характера. Но зачастую экзистенциальные герои оказываются неспособными проявить в самый важный момент гражданскую ответственность, моральную стойкость, и показывают свою слабость и малодушие. Но пройдя через всю трагедию жизни, Раскольников пусть поздно, но все же находит в себе силы для раскаяния, признания в преступлении, добровольно несет наказание и стремится очистить свою душу от тяжкого греха. Он своим примером показывает, насколько сильным может быть характер человека.

В современной российской литературе также имеет отражение индивидуалистических черт и экзистенциального мировидения героев. Для исследования нами был выбран персонаж романа «Улетающий Монахов». Изучая характер Алексея Монахова – героя романа русского писателя-современника Андрея Битова – можно заметить, что он несколько отличается от привычных образов героев, противопоставленных реальному миру экзистенциальной действительности, ее порокам, беспощадному подавлению человеческой натуры. Скорее это личность нерешительная, заключающая именно в себе весь экзистенциальный мир.

Алексей испытывает *«полную растерянность перед мутностью и неясностью собственных ощущений»* [3: 25]. По мнению Битова, такого рода запутанность мыслей и чувств не является чем-то из ряда вон выходящим и считается естественным проявлением мироощущения человека.

Алексей Монахов настолько трогателен в своей юношеской привязанности, в своих мечтаниях и воображении, что поначалу незаметны многие, довольно неприятные черты его характера. При всей своей чувствительности Монахов – довольно эгоистичная личность, предпочитающая в жизни скорее брать, чем давать. Эта черта ярко проявляется не только в отношениях с любимыми женщинами, но и с матерью. Читателей также поражает его удивительная инертность, неспособность действовать. Он чувствует нереализованность своих мыслей, утопизм желаний, растерянность перед безжизненностью и «мутностью» собственных ощущений, болезненную несостоятельность жизненного пути. С первых страниц вызывает удивление «драматизирование» им происходящих событий. В частности, эпизод, когда Алексей представлял, как будет медленно умирать, а любимая станет горько плакать над ним. Или, будучи уже седым, придет к ней и холодно произнесет: «Поздно, все поздно».

Его мысли не находятся в настоящем, они либо в будущем, либо в прошлом, не случайно у него возникают трудности со временем. Алексей часто замечает, что испытывает душевные муки в настоящий момент за то, что совершилось несколько ранее, или чему еще только предстоит свершиться. Он или вспоминает, или находится в грезах, отчего ему не удается «попасть» в реальность. Даже когда Монахов прибегает к попытке «совладать» с настоящим, вырвавшись в приключение, с точно обозначенным началом и концом, например, в любовную интрижку, возможную только в реальном времени, – и здесь у него возникают некоторые проблемы. Любовное приключение несостоятельно в своем продолжении по причине того, что наш герой в данный момент женат. И как всегда, в конце – лишь чувство вины и осознание предательства. Стоит заметить, что предательство воспринимается горько и мучительно в первую очередь оттого, что осознает Монахов его направленность по отношению к самому себе.

Это и есть довольно яркая и заметная черта характера битовского героя. С давно прошедших времен он предал самого себя. И с того времени жизнь его проходит в безуспешных поисках своей личности. Но это, увы, бесполезно, так как его лень, нежелание действовать, остановка на полпути, постоянные интрижки, измены и бесчестное отношение к своим женщинам, предательства и обесценивание всего дорогого человеку – весь этот груз давно поглотил его и не дает возможности действовать, так как от него нет естественного избавления. И лишь один способ решить все проблемы – смерть.

Благодаря своему неординарному подходу к изображению персонажей, Битов создает в своем романе действительно экзистенциальный – бездеятельный, малодушный, безответственный и одновременно трагический – образ.

Творчество писателя и театрального режиссера Андрея Геласимова неоднократно было отмечено различными литературными премиями. В обширном и многогранном творчестве писателя особое место занимает роман «Холод», имеющий ярко выраженное экзистенциальное звучание.

Основное действие произведения разворачивается в Сибири на фоне жестокого мороза, который сковал родной город главного героя произведения – Эдуарда Филиппова. С первых страниц читателя сразу охватывает чувство, похожее на депрессию или апатию, и он предчувствует, что в романе будут разворачиваться драматические, а возможно, и трагические события, по выражению автора – *«катастрофа человеческой жизни»*.

Вполне уместным представляется эпиграф к книге из Тома Уэйтса: *«Откуда было знать, что ад – это крошечный холод?»*. Но здесь не имеется ввиду, что человек будет подвержен природному катаклизму. В романе холод имеет скорее фигуральный и моральный подтекст, а сюжет предусматривает внутреннюю экзистенциальность. Холод здесь – не просто низкая температура воздуха, а нечто большее – состояние души, мироощущение, образ жизни.

Главный герой не был в родном городе десять лет, и возвращается он в него отнюдь не из-за ностальгии по родным пенатам. Ярким подтверждением нелюбви к родине показано буквально сразу – как только он спустился с трапа самолета, его чуть не стошнило от картин замерзшего города. В этой связи возникает прямая аналогия с романами Альбера Камю «Посторонний» и Жан-Поля Сартра «Тошнота», герои которых также испытывали непереносимые чувства, испытывая внезапное отвращение к людям, вещам и явлениям окружающей действительности. Герои современных русских писателей экзистенциального направления, так же, как и европейских, не только ощущают катастрофизм бытия, но и вступают с ним в конфликт. Причина, побудившая сестр Филиппова в самолет, имеет корыстный контекст, заключающийся в том, что из-за материальной выгоды он идет на предательство друга. Хочется подчеркнуть, что совершив подлый поступок по отношению к другу, осознавая всю мерзость происходящего, главный персонаж придумывает себе оправдание – *«Я был вынужден»*.

Сарказм и ирония с «отстраненной манерой называть вещи своими именами, ничуть при этом не заботясь – оскорбляет это кого-нибудь или нет», бесчестие по отношению к другу, преобладание материальных ценностей над моралью – все это, может, воспринималось бы не столь ужасно – как говорится, «с кем не бывает», – если бы не другой, еще более циничный эпизод, показывающий, насколько атрофировались чувства Филиппова и каким бездушным может оказаться человек. По дороге герой увидел из машины вылетевшую с трассы на обочину «десятку», завязшую в сугробе. Пассажирам требовалась срочная помощь. Спутники Филиппова посодействовать не захотели, но он и сам не имел желаний вылезать из автомобиля на холод, и опять придумал странное оправдание – а вдруг люди в машине хотят его ограбить? При этом в несчастной «десятке» было всего лишь двое беспомощных людей – муж и беременная жена. В конечном итоге все происшедшее в жизни начинает мучить московского режиссера, и особенно чувство ответственности за смерть пассажиров той машины.

Хочется понять, из-за чего герой полностью потерял все мотивации в жизни, чем вызвано столь тяжелое депрессивное состояние, спасение от которого Филиппов находит в постоянном состоянии алкогольного опьянения. Причины всегда идут из прошлого и имеют разную интерпретацию – начиная от трагической любви, несостоятельности жизни, тяжелой болезни, мешающей нормально жить, заканчивая низким предательством – перечислять можно долго. Из романа мы узнаем, что проблемы героя действительно берут начало в прошлом, так как «временами Филиппову хотелось потерять память» [4: 23]. Столичная жизнь его была отнюдь не плохой, однако вспоминать из нее он любил совсем немного. Список того, что он оставил бы себе после желанной амнезии, состоит всего из нескольких историй. Анализируя его воспоминания, мы испытываем чувство, что главный персонаж уже давно разучился нормально жить, можно сказать, со школьной скамьи – именно с тех моментов в роман включаются воспоминания Филиппова. Отсюда следует, что холод пробрался в душу нашего героя еще в юные годы, когда он был непосредственным и даже невинным. Как Раскольников стыдился своей каморки и потрепанной одежды, Эдуард стеснялся нелепого армейского тулупа, в котором ему приходилось ходить в школу и из-за которого над ним смеялись девушки. Не лучшие отношения с отцом, смерть любимой жены через год после свадьбы, когда он просил, чтобы его закопали вместе с ней, и последующие недостойные отношения с женщиной, которые нельзя назвать любовью – все это деформировало личность молодого Филиппова. Вспомним отношение Родиона Раскольникова к Петербургу, к его жителям и угнетающей обстановке, то, что стало одной из причин, подтолкнувших его к преступлению. Но если на Раскольникова город повлиял, когда он был уже в сознательном возрасте, то Эдуарда он воспитал таким.

Низкая температура в данном романе оказалась катализатором, открывшим душу Филиппова. Природный холод, пришедший не только в город, но и из-за аварии поселившийся в жилищах, должен был растопить лед в душе героя, расшевелить его, вывести из депрессии, заставить бороться. Только этого не произошло.

Экзистенциальный мир Филиппова не просто угнетает самого героя, но и способен уничтожить окружающих.

Нельзя обойти стороной творчество Ю. В. Трифонова – «законодателя дум» интеллигенции 80-х годов XX века, когда обществу было присуще экзистенциальное мироощущение. Романы Трифонова близки философии экзистенциализма в ее социально-психологическом проявлении. Собственно автор и создавал свои произведения в русле социально-психологического анализа.

Уже после смерти писателя увидели свет его произведения – роман «Время и место» и «повесть в рассказах» «Опрокинутый дом» (1985). Остановимся более подробно на романе «Время и место», который сам Трифонов определил как «роман самосознания», роман-психоанализ.

Главный герой романа «Время и место» писатель Антипов не желает в своей жизни останавливаться на полпути, ему чуждо существование в «недознании», он хочет исчерпать до конца самого себя, все свои силы в работе, и быть предельно искренним в отношениях с близкими. Как и Филиппов в «Холоде», Антипов находится в воспоминаниях о прошлом, но вынужденно переходит в настоящее, которое разочаровывает его несбывшимися надеждами. Он терпит одну за другой неудачи в творческой и личной жизни и постепенно осознает несостоятельность своих писательских возможностей. Писатель не может публиковать свои произведения в серьезных изданиях, и это становится приговором его творчеству.

Истощение душевных сил, состояние экзистенциального синдрома проявляется у героя уже в позднем возрасте – в 52 года. Он одинок, семьи нет, с друзьями встречается редко, остался только лишь единственный друг Маркуша – удивительный человек, вносящий какие-то краски в однообразную жизнь писателя. В промежутках между болезнью, проходившей в полубреду, и выздоровлением Антипов испытывает такой мрак и запустение души, что все для него становится невыносимым. Привычные вещи докучают ему, он не хочет ни читать, ни думать, ни спать, и даже просмотр телевизора вызывает у него апатию. Все привычное, ставшее со временем обыденной традицией, не требовавшее «сверхвозможностей», теперь достигается только ценой усилий – *«на это Антипова не хватало, и он махал на свои попытки рукой, закрывал глаза, выключал свет»* [7: 345]. Мысли зарождались и меркли, это были какие-то обрывки, какая-то шелуха мыслей, ничего существенного и глубокого он придумать не мог, а когда случайно наталкивался в подсознании на начатое когда-то сочинение, *«подобие душевной тошноты охватывало его, и он поспешно выключался, чтобы не стало хуже»* [7: 350]. Становится очевидным трагическое экзистенциальное мироощущение героя. Но, находясь между жизнью и смертью, в пограничной ситуации, Антипов вдруг выходит из состояния апатии и осознает, как удивительна жизнь. Да, всякая мысль о творчестве была ему невыносима, как горестное воспоминание, но когда его, умирающего, несли на носилках по лестнице, к нему пришло осознание неповторимости прекрасно прожитой им жизни, он думал сквозь боль: *«Не было времени лучше, чем то, которое я прожил. И нет места лучше, чем эта лестница с растрескавшейся краской на стенах, с водяными разводами наверху, с какими-то надписями карандашом, с голосами и запахами жизни, с распахнутым окном, за которым шевелился огненный ночной город»* [7: 386].

Так, в произведении «Время и место» сформировался трифононский «роман сознания», включающий в себя воспоминания героя о событиях и думах прошлых лет, *«предварительные итоги»*, а также авторское философское размышление о смысле жизни и предназначении человека.

Присущие экзистенциальной философии чувства страха, отвращения, безысходности сужают мир рассмотренных нами произведений до личных переживаний героев. Окружающая действительность и общество составляют враждебный элемент, воспринимаются как тяжкая необходимость – это является одной из точек соприкосновения между экзистенциальностью разных периодов.

Отсюда следует сделать вывод, что, в отличие от экзистенциализма более раннего времени, новейшей литературе присуща внешняя бессюжетность, обилие ассоциаций, связанных с поворотом «внутрь себя», особенно в произведениях о героях, наделенных творческими талантами и ярким воображением. Для современных героев социально-психологической прозы характерно бегство от реальности в свой мир, созданный из прошлого и будущего – все это создает особенный, философско-экзистенциальный подход наших современников.

Список литературы:

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1963. - 364 с.
2. Берков П. Н. Проблемы исторического развития литературы. - Л., 1981. – 495 с.

3. Битов А. Г. Улетающий Монахов. Роман - пунктир. - СПб., 2003. - 288 с.
4. Геласимов А. В. Холод. М.: Эксмо, 2015. - 352 с.
5. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. - Л., 1974. - 543 с.
6. Некрасова Е. Н. Проблема человека в русском экзистенциализме (этический аспект)// Человек как философская проблема; Восток-Запад. М., 1991. Октябрь. 1993. N 5.
7. Трифонов Ю. В. Исчезновение; Время и место; Старик: романы. - М.: Современник, 1989. - 606 с.

The list of references

1. Bahtin M. M. Problemy poetiki Dostoevskogo. - M., 1963. - 364s.
2. Berkov P. H. Problemy istoricheskogo razvitiya literatury. - L., 1981. - 495 s.
3. Bitov. A. G. Uletayuschiy Monahov. Roman – punktir. - SPb., 2003. - 288s.
4. Gelasimov A. B. Holod. M.: Eksmo, 2015. - 352 s.
5. Dostoevskiy F. M. Prestuplenie i nakazanie. - L., 1974. - 543с.
6. Nekrasova E. N. Problema cheloveka v russkom ekzistencializme (eticheskiy aspekt) // Chelovek kak filosofskaya problema; Vostok-Zapad. M., 1991. Oktyabr. 1993. N 5.
7. Trifonov YU. V. Ischeznovenie; Vremya i mesto; starik: romany. - M.: Sovremennik, 1989. - 606 s.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ЗНАЧЕНИЙ ОТДЕЛЬНЫХ ЭПИСТЕМИЧЕСКИХ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

А. М. Биджева-Ионова

*Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая
академия, Черкесск, Россия*

Аннотация. В представленном сообщении предпринята попытка сопоставительного описания основных лексических средств выражения значений отдельных эпистемических глаголов русского и английского языков. Анализируемые глаголы функционируют в контекстах актуальной и передаваемой речи. Эти контексты являются инвариантными как для эпистемических глаголов английского, так и русского языков, что является адекватным основанием в процессе изучения речевых свойств этих глаголов в сопоставляемых языках.

В работе проводится сопоставительный анализ основных лексических средств выражения значений глаголов *думать* и *think*, *казаться* и *seem*, *предполагать/догадываться* и *suppose/guess*, *верить* и *believe* т.д.

Сравнение основных и контекстно связанных производных значений эпистемических глаголов в сопоставляемых языках показало, что английские глаголы характеризуются большим набором значений по сравнению с соответствующими эпистемическими глаголами русского языка. Это касается, прежде всего, глаголов *think* и "думать", *seem* и "казаться", *suppose/guess* и "предполагать"/"догадываться". Данное различие объясняется тем, что в русском языке область эпистемических значений в большой степени выражается при помощи модальных наречий и форм сослагательного наклонения глагола. Для английского языка это менее характерно, здесь чаще используются глагольные средства.

Ключевые слова. Русский язык, английский язык, эпистемические значения, глагол, лексические средства выражения значений.

COMPARATIVE ANALYSIS OF BASIC LEXICAL MEANS OF EXPRESSION VALUES OF INDIVIDUAL EPISTEMIC VERBS OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

A. M. Bidzheva-Ionova

*North-Caucasian State Humanitarian and Technological Academy,
Cherkessk, Russia*

Annotation. In the presented message an attempt of a comparative description of the main lexical means of expression of values of individual epistemic verbs of Russian and English languages is done. The analyzed verbs function in contexts of the actual and transferred speech. These contexts are invariant as for the epistemic of verbs of English, and also for Russian that is equal basis in the process of studying speech characteristics and these verbs in the compared languages.

A comparative analysis of the basic lexical means of expressing of verbs meanings «думать» and think, «казаться» and seem, «предполагать»/ «догадываться» and suppose/guess, «верить» and believe, etc. is carried in the work.

Comparison of main and contextually connected derivative values of the epistemic verbs in the compared languages showed that English verbs are characterized by a big set of values in comparison with the corresponding epistemic verbs in Russian. It concerns, first of all, the verbs think and «думать», seem and «казаться», suppose/guess and «предполагать»/ «догадываться». This distinction is explained by the fact, that in Russian the area of the epistemic values mainly is expressed by means of modal adverbs and forms of a subjunctive mood of a verb. For English it is less like it, verbal means are more often used here.

Key words: Russian, English, epistemic values, verb, lexical means of expression of values.

При описании средств передачи значений эпистемических глаголов и переводе высказываний с ними с русского языка на английский мы, прежде всего, учитываем адекватность коррелятивной трансляции их лексико-семантических вариантов (ЛСВ). Если ЛСВ переданы адекватно, а это, как правило, имеет место, то можно считать, что соблюдено необходимое условие перевода. Мы также исходим из предпосылки, что при переводе необходимо учитывать феномен контекстно обусловленной и синтагматической асимметрии языкового знака. Иными словами, мы считаем, что основные значения (ЛСВ) эпистемических глаголов русского языка подвергаются модификации под влиянием контекстов их функционирования, что приводит к увеличению разнообразия частных значений этих глаголов, к увеличению их частных ЛСВ. Этот факт получает свое реальное отражение при переводе на другой язык. Количество лексических средств передачи значений глагола, как правило, значительно больше числа основных значений этого глагола.

Выборка эпистемических глаголов из русских художественных произведений, имеющих переводы на английский язык, меньше выборки английских эпистемических глаголов. Это объясняется тем, что в доступной нам литературе существует значительно меньше русских произведений, переведенных на английский язык.

Средства выражения значений глагола "думать" в английском языке

Глагол *думать* как и глагол *think* является наиболее частотным глаголом среди глаголов всего рассматриваемого эпистемического ряда. Высказывания с этим глаголом встретились 604 раза в тех использованных нами русских литературных произведениях, имеющих переводы на английский язык.

Семантические свойства эпистемических глаголов в русском языке также реализуются в речевых контекстах их функционирования, как и в случаях с английскими эпистемическими глаголами. К речевым контекстам мы относим пря-

мую/диалогическую речь персонажей, исключая из нее передающие компоненты, вводящие собственно-прямую речь, а также монологическую речь. Другим речевым контекстом функционирования эпистемических глаголов является передаваемая речь, которая подразделяется в свою очередь на персонажную и авторскую речь. По аналогии с английскими глаголами мы сначала рассмотрим глагол "думать" в составе прямой речи.

Прямая речь

В рамках прямой речи наибольший интерес представляет перформативная прямая речь, в которой реализуются основные значения в чистом виде. Напомним, что к эпистемическим значениям глагола "думать" относятся значения выражения мнения-предположения, предположения, мнения, суждения, точки зрения. При перформативном употреблении этого глагола реализуются только эпистемические значения.

Я думаю, ваше превосходительство, что не должно действовать ни наступательно, ни оборонительно /Пушкин, Капитанская дочка, стр. 645/ (мнение).

I consider, Your Excellency, that we should act neither offensively, nor defensively. /Pushkin, p. 179/.

- Долго намерены здесь остаться?

- Думаю, до зимы. /Тургенев, Зап., Мой сосед Радилов, стр.40/ (предположение).

Do you intend to remain here long? Till the winter, I think. /Turgenev, p.66/.

Думаю, я шла целый час по лестнице. /Достоевский, стр.33/ (предположение).

I think it took me an hour to climb those stairs. /Dostoyevsky, p. 147/

Вам, я думаю, известно, что и в этом Дарья Михайловна знаток-с. /Тургенев, Руд., стр.31/ (предположение).

I expect you are aware that Darya Mikhailovna is an expert on that too. /Turgenev, p.29/.

Перформативная конструкция "я думаю", в составе соответствующих высказываний представлена в переводах на английский язык следующими лексическими вариантами: I consider, I was thinking, I think, I should think, I don't expect, I thought, I expect, I fancy.

Глагол "думать" в прямой речи употребляется в основном в различных эксплицитно-неперформативных конструкциях. Наиболее часто он встречается в вопросительных предложениях.

Вы думаете, мне легко? /Тургенев, Руд., стр.108/ (запрос о мнении-предположении, предположение).

Do you think I find it easy? /Turgenev, p.101/.

...жизнь, ты думаешь, не примиряет? /Тургенев, Руд., стр.150/ (запрос о мнении-предположении, предположение).

You say that death brings conciliation, but don't you think that life does too? /Turgenev, p. 141/.

А не солгал ли он, как ты думаешь? /Тургенев, Руд., стр.104/ (запрос о предположении).

Was he lying, do you think? /Turgenev, p. 97/.

Почему вы это думаете? /Тургенев, Руд. стр. 84/ (запрос о мнении-предположении, предположение).

Why should you think I would? /Turgenev, p. 79/.

В составе вопросительных предложений глагол "думать" в английских переводах передается следующими средствами: Do you think, don't you think, why, why should you think.

В личной форме этот глагол употребляется также в 1 лице с отрицанием. *Я ошибаюсь? - повторил Рудин. - Не думаю...* /Тургенев, Руд. стр. 93/ (сильное мнение-предположение) *I am mistaken? Rudin repeated. "I don't think so".* /Turgenev, p. 87/.

Не рассказывал ли он вам... но нет; не думаю. /Пушкин, Выстрел, стр. 446/ (предположение). *Did he never tell you...but that is hardly likely...* /Pushkin, p. 22/.

Употребляется этот глагол и со 2 лицом единственного числа. *Вы думаете, что я чурбан совершенный, деревяшка какая-то.* /Тургенев, Руд., стр. 117/ (мнение) *You think I'm a dolt, a perfect dolt, a blockhead.* /Turgenev, p. 110/.

...вы думаете, что он не придет. /Достоевский, стр. 39/ (предположение). *...you think he will not come.* /Dostoyevsky, p. 153/.

Иногда этот глагол в эпистемической функции употребляется в форме инфинитива. *Нам приятно думать, что наша тайна в ваших руках..* /Тургенев, Руд., стр. 101/ (мнение). *We are glad to think that our secret is in your hands...* /Turgenev, p. 95/.

Глагол "думать" встречается в высказываниях в повелительном наклонении.

...не подумайте, чтоб я вам назначила свидание. /Достоевский, стр.2/ (мнение-предположение) *...do not think that I am making a rendezvous with you.* /Dostoyevsky, p. 127/.

Таким образом, глагол "думать" достаточно широко употребляется в составе прямой/диалогической речи и, приобретая дополнительные значения, передается в английском языке разнообразным спектром лексических средств выражения (*muse, expect, consider, believe, suppose, say, imagine, ponder, change one's mind*).

Глагол "думать" очень широко употребляется в контекстах передаваемой речи, а именно в составе вводящего компонента прямой речи, а также в повествующих высказываниях, в составе персонажной и авторской речи.

Вводящий компонент прямой речи

"Какой мешок!" - подумала она. /Тургенев, Руд., стр. 29/ (мнение-предположение). *"What a sack!" she thought.* /Turgenev, p. 26/.

"Мужик!" - подумал Пандалевский, - испортит он этих мальчишек.. /Тургенев, Руд., стр. 34/ (мнение). *"What a lout!" thought Pandalevsky. "He'll ruin those lad.* /Turgenev, p.31/.

Пигасов думал: "Дам пятьсот рублей - еще лучше соловья достану!" /Тургенев, Руд., стр. 52/ (мнение-предположение). *Pigasov thought: "For five hundred roubles I could get a better warbler!"* /Turgenev, p. 48/.

О, Настенька, Настенька! - подумал я, - как этим словом ты много сказала! /Достоевский, стр. 39/ (мнение). *Oh Nastenka, oh Nastenka!" I thought. "How much that one word means!* /Dostoyevsky, p. 153/.

Приведенные выше примеры иллюстрировали употребление глагола "думать" в составе вводящего компонента в прямой речи.

Среди лексических средств выражения глагола "думать" в функции вводящего компонента в прямой речи употребляются глаголы *wonder, think*.

Приведем теперь примеры употребления этого глагола в составе нарративных высказываний в персонажной и авторской речи. Подсчет показал, что высказывания с глаголом "думать" наиболее представлены в персонажной нарративной/монологической речи. И лишь в незначительном числе случаев мы имеем высказывания с этим глаголом в составе авторской речи. Проиллюстрируем персонажную и авторскую речь с этим глаголом.

Персонажная речь

Да, вы правы: Я вас не знал, а я думал, что знал вас! /Тургенев, Руд., стр. 122/ (мнение). *I did not know you, but thought that I did!* /Turgenev, p. 114/.

Я думала, что после этого он все будет заходить чаще и чаще, - не тут-то было. /Достоевский, стр.32/ (мнение-предположение). *I thought that now he'd come calling on us more frequently, but I was quite mistaken* /Dostoyevsky, p. 146/.

Авторская речь

Он видел, что развязка приближалась, и в тайне смущался духом, хотя никто бы этого не подумал... /Тургенев, Руд., стр.106/ (мнение-предположение). *He saw that the denouement was approaching, and was secretly apprehensive, although no one would have thought so...* /Turgenev, p.99-100/. ..Муромский нередко думал о том, что по смерти Ивана Петровича все его имение перейдет в руки Алексею Ивановичу... /Пушкин, Барышня-крестьянка, стр. 491/ (предположение). ..*Muromsky often reflected that at the death of Ivan Petrovich all his property Would go to Alexei Ivanovich...* /Pushkin,p. 70/.

Мы рассмотрели основные речевые контексты функционирования высказываний с глаголом "думать" в эпистемических значениях в составе прямой/диалогической и передаваемой нарративной/передаваемой речи персонажа и автора. Закljučая данный подраздел, можно констатировать, что глагол "думать" в высказываниях с ним характеризуется значительным разнообразием лексических средств передачи его эпистемических значений на английский язык (I consider, I think, I was thinking, I should think, I don't expect, I expect, I fancy, wonder и др.).

Материал исследования вместе с тем показал, что этот глагол достаточно часто употребляется для выражения своих неэпистемических значений, а именно значений отнесения мысли к объекту (предметно-референтное значение), значения мыслительной деятельности, интенционального значения и т.д. В большинстве случаев этот глагол употребляется в высказываниях для выполнения предметной референции или указания на объект.

Она все думала - не о самом Рудине, но о каком-нибудь слове, им сказанном, и погружалась вся в свою думу. /Тургенев, Руд., стр. 90/ *She kept thinking - not about Rudin himself, but about some word or other that he had said and became lost in reverie* /Turgenev, p.84/.

Вот он об чем-то задумался... Вы думаете об обеде? /Достоевский, стр. 20/. *Now he is lost in reverie. Do you think it's his dinner he is thinking of?* /Dostoyevsky, p. 134/.

Закljučая данный подраздел, можно констатировать, что глагол "думать" в высказываниях с ним характеризуется значительным разнообразием лексических средств передачи его эпистемических значений на русский язык (I consider, I think, I was thinking, I should think, I don't expect, I expect, I fancy, wonder). Материал исследования, вместе с тем, показал, что этот глагол достаточно часто употребляется для выражения своих неэпистемических значений, а именно значений отнесения мысли к объекту (предметно-референтное значение), значения мыслительной деятельности, интенционального значения и т.д. В большинстве случаев этот глагол употребляется в высказываниях для выполнения предметной референции или указания на объект.

Приведем примеры высказываний со значением мыслительной деятельности.

Лежнев дал ему отойти, посмотрел вслед за ним и, подумав немного, тоже поворотил назад свою лошадь. /Тургенев, Руд., стр. 112/. *Lezhnev watched him go and, after a moment's reflection, also turned his horse round...* /Turgenev, p.1 05/.

И Рудин задумался. /Тургенев, Руд., стр. 78/. *Rudin began to muse* /Turgenev, p. 73/.

Приведем пример с интенциональным высказыванием.

...думаю, пойду посмотрю, что делает пациент /Тургенев, Зап., Уездный лекарь, стр. 32/ *I think to myself, I will go and see how the patient is getting on*". /Turgenev, p. 54/.

Глагол "думать" в своих неэпистемических значениях также характеризуется некоторым разнообразием лексических средств передачи этих значений при переводе на английский язык (reflect, to remember, to think, to confess, to change one's mind, to think of, to muse, to wonder).

Мы описали высказывания с глаголом "думать" в его эпистемических и неэпистемических значениях в речевых контекстах актуальной (прямой/диалогической) и передаваемой (авторской и персонажной) речи. В актуальной речи этот глагол реализует свои основные эпистемические значения (предположение, мнение-предположение,

мнение), а в передаваемой он может реализовывать как эпистемические, так и неэпистемические значения. Подобно другим эпистемическим глаголам, глагол "думать" под влиянием контекстов приобретает систему лексических созначений, которые позволяют ему функционировать и в слабых, и в сильных эпистемических значениях. Разнообразие контекстуально-обусловленных оттенков этого глагола находит свое выражение в разнообразии лексических средств в передаче этих значений на английский язык. Приведем обобщенный список этих средств в актуальной и передаваемой речи.

Актуальная речь: I consider, I think, I was thinking, I should think, I don't expect, I thought, I expect, I fancy.

Передаваемая речь: she thought, thought he, he wondered.

Средства выражения значений глагола "казаться" в английском языке

Рассмотрим особенности функционирования глагола "казаться", который занимает второе место по частотности своего употребления.

Глаголы "казаться"/"показаться" употребляются в высказываниях в составе актуальной (прямой/диалогической) речи персонажей, а также в составе авторской и персонажной передаваемой речи. Как показывают подсчеты, высказывания с глаголами "казаться"/"показаться" в более половины случаев употребляются в составе передаваемой речи персонажей и автора. И, соответственно, в остальных случаях в составе актуальной (прямой/диалогической) речи персонажей. Значения этого глагола, как известно, подразделяются на 2 типа: а) эпистемические значения выражения предположения, мнения-предположения, мнения; б) неэпистемические значения, выражение впечатления, воображения, представления, видимости, кажимости.

Поскольку значения этого глагола в сильном виде представлены, как правило, в актуальной речи, то мы сначала проиллюстрируем употребление глагола "казаться"/"показаться" в высказывании прямой/диалогической речи персонажа.

Прямая /диалогическая персонажная речь

Проанализированный нами материал не выявил высказываний с перформативной структурой "Я кажусь (себе)". Поэтому можно полагать, что в русском языке эксплицитную перформативную функцию выражает структура "Мне кажется". Приведем примеры с указанной структурой, которая дана в настоящем времени.

Эпистемические значения

Мне кажется, я никогда не стану называть вас Настенькой. /Достоевский, стр. 17/ (мнение-предположение). *I think I'll never tire of repeating your name* /Dostoyevsky, p. 131/.

Ныне то и другое кажется мне в порядке вещей /Пушкин, Станционный смотритель, стр. 468/ (мнение). *Now both these situations seem to me quite in the order of things* /Pushkin, p. 46/.

Мне кажется, - заговорила она, - разговор наш принимает невеселый оборот... /Тургенев, Руд., стр. 40/ (мнение). *Our conversation seems to be taking a somewhat gloomy turn", she remarked* /Turgenev, p.3 7/.

Сравнительно часто встречается выражение "кажется" как вводное слово, которое является сокращенной конструкцией "мне кажется".

Кажется, хочешь излить все свое сердце в другое сердце, хочешь, чтоб все было весело, все смеялось /Достоевский, стр. 38/ (мнение). *You feel you want to pour out all your love into another heart, you want everything about you to resound with gaiety and laughter* /Dostoyevsky, p. 151/.

...кажется, женщину добрее ее найти трудно... /Тургенев, Зап., Ермолай и мельничиха, стр.19/ (мнение). *...it would be difficult, I should imagine, to find a more kind-hearted woman...* /Turgenev, p. 35/.

Просторечным вариантом "кажется" является выражение "кажись". Приведем ряд примеров.

Кажись, чего бы им еще? /Тургенев, Зап., стр. 27/ (мнение). *You would fancy they would not want much?* /Turgenev, p. 47/.

В диалогической/прямой речи встречается и выражение "я покажусь". *Такому флегматику, как вы, пожалуй, и я покажусь вулканом* /Тургенев, Руд., стр. 89/ (мнение-предположение). *To a phlegmatic person like yourself, perhaps even I seem like a volcano* /Turgenev, p. 83/.

Встречаются высказывания, в которых глагол "казаться" употребляется со 2 лицом.

Вам так кажется! /Тургенев, Руд., стр. 77/ (мнение-уверение). *"You just don't understand* /Turgenev, p. 71/.

Изредка встречаются высказывания, в которых глагол "казаться" употребляется в инфинитиве.

Все это нам теперь может казаться детством... /Тургенев, Руд., стр. 84-85/ (мнение). *...It may seem very childish to us now...* /Turgenev, p. 79/.

Мы рассмотрели некоторые наиболее типичные случаи употребления глагола "казаться" в актуальной (прямой/диалогической) речи. Примеры показали, что значения глагола "казаться" в этом модусе речи передаются в английском языке разнообразными лексическими средствами. Приведем список этих средств: think, seem, seems to be, I can't help thinking, I don't understand, I would have thought, it seems to me, you feel, I should imagine, one would fancy, must have, understood, I don't think, I see, you would fancy, I thought, you don't understand и др.

Рассмотрим теперь основные случаи употребления глагола "казаться" в составе передаваемой персонажной и авторской речи. Со структурной точки зрения в этом модусе речи мы имеем те же самые модели, которые были описаны в актуальной речи, только эти словосочетания употребляются, как правило, в прошедшем времени. Наиболее частотными являются выражения "мне казалось"/"мне показалось", "казалось мне"/"показалось мне" и "казалось".

...я всех сильнее... был привязан к человеку, коего жизнь была загадкою и который казался мне героем таинственной какой-то повести /Пушкин, Выстрел, стр. 439/ (предположение). *...I had formerly been more devoted than all the rest to the man whose life was such an enigma, and whom I regarded as the hero of some mysterious tale* /Pushkin, p. 15/.

Выставлять это напоказ мне всегда казалось святотатством /Тургенев, Руд., стр. 92/ (мнение). *I have always thought it sacrilege to flaunt such things for all to see* /Turgenev, p. 86/.

...ну, и представляется мне, что не будь я голяк горемычный, не бросила ты бы меня! /Тургенев, Зап., Конец Чертопханова, стр. 237/ (мнение-предположение). *...well, it strikes me that if I weren't a poor penniless devil, you wouldn't be throwing me over!* /Turgenev, p. 370/.

Неэпистемические значения

Изба показалась мне еще печальнее прежнего /Тургенев, Зап., Бирюк, стр. 126/ (кажимость). *The hut struck me as more melancholy than ever* /Turgenev, p. 200/.

Глагол "казаться" в личной форме может употребляться с инфинитивом. *Солнечный свет струился жидким желтоватым потоком и, казалось, не мог победить обычной темноты комнаты* /Тургенев, Зап., Певцы/ (кажимость/видимость). *The sunlight fell in a narrow, yellowish streak, but it s as if it struggled in vain with the habitual darkness of the room* /Turgenev, p. 20/.

Иногда встречаются высказывания, в которых глагол "казаться" употребляется в инфинитиве.

Я хотел казаться развязным /Пушкин, Выстрел, стр. 444/(волевая интенция).
I wished to appear at my ease /Pushkin, p. 21/.

Я старался казаться веселым и равнодушным... /Пушкин. Выстрел, стр. 606/ (волевая интенция). *I tried to appear cheerful and nonchalant* /Pushkin, p. 136/.

Значение "казаться" передается также глаголами "чудиться", «воображать», "представляться". Приведем примеры.

Он воображал, он ясно представлял себе, как этот мерзкий пучок станет рассказывать про серую лошадь, про глупого барина... /Тургенев, Зап. Чертопханова, стр. 256/ (воображение/представление). *He fancied, he pictured vividly how that loathsome pig-tailed priest would tell the story of the grey horse and the foolish gentleman* /Turgenev, p. 399/.

И чудится мне, будто что меня осенит... /Тургенев, Зап., Живые мощи, стр. 266/ (воображение/представление). *And it seems to me as though something were blessing me...* /Turgenev, p. 416/.

Глагол "казаться", как было отмечено выше, выражает эпистемические и неэпистемические значения. В актуальной речи реализуются эпистемические значения (предположение, мнение-предположение), а в передаваемой речи, наоборот, в большинстве случаев, неэпистемические значения (получать впечатление, производить впечатление и т.д.). Приведем список лексических средств выражения этого глагола в переводе на английский язык: I thought, I regarded, seemed to me, I had fancied, he fancied, it seemed, appear, struck me, it strikes me.

Средства выражения значений глагола "верить" в английском языке

Глагол "верить" занимает третье место по частотности употребления в художественных текстах. Подобно предыдущим глаголам он также имеет речевые контексты своего функционирования. Для этого глагола характерно употребление в составе прямой/диалогической речи, он редко встречается в составе передаваемой речи. Как и в случае с глаголом "думать" и "казаться", сначала покажем перформативное употребление этого глагола в структуре I believe.

Я тебе верю /Тургенев, Руд., стр. 126/ (вера-доверие). *I believe you* /Turgenev, p. 118/.

Я вам верю, вы человек добрый, вы честный человек... /Тургенев, Зап., Уездный лекарь, стр. 35/ (вера-доверие). *I believe in you; you are a good man, an honest man...* /Turgenev, p. 59/.

Приведем случаи смягченного перформативного употребления, когда глагол "верить" употребляется в сочетании с другими вспомогательными либо модальными глаголами.

Вы мужчина; я привыкла вам верить, я до конца буду верить вам /Тургенев, Руд., стр. 108/ (вера-доверие). *You are a man. I am used to believing you and shall believe you to the end* /Turgenev, p. 102/.

...но и она может ошибаться, и я не каждому ее слову верю /Тургенев, Руд., стр. 28/ (вера-доверие). *But even she can be mistaken sometimes, and I don't believe everything she says* /Turgenev, p. 26/.

Приведем теперь примеры неперформативного употребления глагола "верить" в составе прямой/диалогической речи.

Верите ли? /Тургенев, Зап., Мой сосед Радиков, стр. 42/ (запрос о вередоверии). *Would you believe it?* /Turgenev, p. 70/.

Не верю, не верю, ни во что не верю /Тургенев, Руд., стр. 49/ (вередоверие). *I do not. I don't believe in anything* /Turgenev, p. 45/.

Право, верить готов в иную минуту, что вся эта жизнь не возбуждения чувства, не мираж... /Достоевский, стр. 22/ (мнение-вера). *Truly, at times I quite believe that this world is not a mirage, not the creation of my excited senses...* /Dostoyevsky, p. 137/.

А веришь ли, я и батька мой так уж и приготовились к мученической смерти /Пушкин, Капитанская дочка, стр. 633/ (мнение-вера). *Believe me, my old man and I were preparing ourselves for a martyr's death* /Pushkin, p. 165/.

Глагол "верить" во всех его значениях, как правило, переводится на английский язык глаголом believe. И поэтому между средствами выражения и глагольной семантикой в сопоставляемых языках существует практически однозначное соответствие. Глагол "верить" сравнительно редко употребляется в передаваемой речи, в речи персонажа/автора.

Но я до сих пор вам верила, каждому вашему слову верила... /Тургенев, Руд., стр. 110/ (вера-доверие). *But until now I believed you, believed your every word...* /Turgenev, p. 104/.

Лица не верила своим ушам /Пушкин, стр. 487/ (вера-удивление). *Liza could not believe her ears* /Pushkin, p. 67/.

Средства выражения глаголов "предполагать" и "догадываться" в английском языке

Глаголы "предполагать"/"догадываться", имеющие соответствующие эпистемические значения предположения и догадки, встречаются редко. Особенно это относится к глаголу "предполагать", который употребляется, как правило, в официальной речи. В бытовой речи его значения, как правило, выражают модальные наречия "наверно", "может быть" и т.д. Учитывая недостаточность исследовательского материала, трудно судить о типичных речевых контекстах употребления этих глаголов. Можно лишь отметить, что в большей мере эти глаголы употребляются в передаваемой речи и в меньшей степени в прямой, неперформативной речи. Приведем ряд примеров.

Передаваемая речь

Теперь смотритель, соображая все обстоятельства, догадывался, что болезнь была притворная /Пушкин, Станционный смотритель, стр. 472/. *The postmaster, reviewing all the circumstances, now guessed that the young man's illness had been feigned* /Pushkin, p. 50/.

Неделю тому назад я сам едва догадывался, что люблю вас /Тургенев, Руд. стр.123/ (слабая вера). *A week ago I could hardly have guessed that I loved you* /Turgenev, p. 115/.

Проведенный анализ средств передачи значений эпистемических глаголов языковых особенностей перевода высказываний с ними с русского языка на английский дает основание сделать следующие выводы:

1. Эпистемические глаголы как английского, так и русского языков функционируют в контекстах актуальной и передаваемой речи. Эти контексты являются инвариантными как для эпистемических глаголов английского, так и русского языков. Это обстоятельство является адекватным основанием в процессе изучения речевых свойств этих глаголов в сопоставляемых языках.

2. Глаголы think и "думать" употребляются достаточно широко в перформативной и, особенно, в неперформативной прямой/актуальной речи. Передаваемая речь также является достаточно репрезентативной сферой функционирования этих глаголов. При этом высказывания с передаваемой персонажной речью существенно преобладают над высказываниями с передаваемой авторской речью.

3. Основными контекстами функционирования глаголов believe и "верить" является прямая/актуальная речь. При этом контексты прямой перформативной речи несколько преобладают над контекстами функционирования этого глагола в прямой неперформативной речи. Эти глаголы сравнительно редко употребляются в составе передаваемой речи персонажа и автора.

4. Глаголы *seem* и "казаться" и, особенно, глаголы *suppose*, *guess* и "предполагать"/"догадываться", а, также глаголы *consider* и "считать"/"полагать" характеризуются четко выраженной тенденцией к употреблению в составе передаваемой речи автора и персонажа.

При этом, если глаголы *seem* и "казаться" нередко встречаются в прямой речи, то остальные глаголы этой подгруппы употребляются в этом модусе речи значительно реже или даже как исключение. В последнем случае мы имеем в виду перформативное употребление, например, глагола *seem* и "казаться".

5. Сравнение основных и контекстно связанных производных значений эпистемических глаголов в сопоставляемых языках показало, что английские глаголы характеризуются большим набором значений по сравнению с соответствующими эпистемическими глаголами русского языка. Это касается, прежде всего, глаголов *think* и "думать", *seem* и "казаться", *suppose/guess* и "предполагать"/"догадываться". Данное различие объясняется тем, что в русском языке область эпистемических значений в большей степени выражается при помощи модальных наречий. Для английского языка это менее характерно.

6. Эпистемические/неэпистемические значения глагола *think*, *believe*, *seem*, *suppose*, *guess* и *consider* характеризуются достаточно широким набором средств их выражений в составе высказываний при переводе на русский язык. Так, значение глагола *think*, по нашим данным, имеет свыше 40 вариантов своего представления в русском языке ("я думаю", "я полагаю", "по-моему", "мне кажется", "надо думать", "я верю", "я считаю", "я убежден", "мне сдается", "похоже" и т.д.); глагол *suppose* имеет 30 вариантов ("возможно", "я полагаю", "надеюсь", "вероятно", "я не сомневаюсь", "кажется", "наверное", "по-твоему", "видимо", "стало быть" и т.д.); глагол *believe* - 26 ("я верю", "мне кажется", "видимо", "насколько я знаю", "может быть", "думаю", "не думаешь же ты", "вероятно", "по-моему", "я считаю" и т.д.); глагол *seem* - 22 ("кажется", "я вижу", "как будто", "мне кажется", "на мой взгляд", "представляться", "по-видимому", "по всей видимости", "я подумал" и т.д.); глагол *consider* - 18 ("я считаю", "что же касается моего мнения", "не кажется ли вам", "пожалуй", "подумайте", "я была уверена", "обдумывать", "решать", "выяснилось" и т.д.); глагол *guess* - 8 ("видно", "похоже", "наверное", "догадываться", "я думаю", "верно" и т.д.).

7. Эпистемические/неэпистемические значения глаголов "думать", "казаться", "считать" и "полагать", "верить", "предполагать" и "догадываться", актуализируемые в составе соответствующих высказываний, передаются при переводе на английский язык сравнительно меньшим набором вариантов. Так, глагол "думать" в нашей выборке во всех своих эпистемических и неэпистемических значениях имеет 23 варианта перевода (*I consider*, *I think*, *I don't expect*, *I fancy*, *don't you imagine*, *muse*, *he wondered*, *ponder* и т.д.); глагол "казаться" - 20 вариантов (*I think*, *seem to me*, *seems fo be*, *I can't help thinking*, *I don't understand*, *I should imagine*, *I would have thought*, *feel* и т.д.); глагол "считать" и "полагать" - 7 вариантов (*considered*, *thought*, *I fancy*, *suppose*, *it may*, *think*, *assume*); глагол "верить" - 6 вариантов (*I believe*, *used to believing you*, *would you believe*, *what do you think*, *you should have seen*, *put much faith*); глагол "предполагать" - 2 варианта (*guess*, *suppose*).

8. Различие в объеме средств выражения эпистемических/неэпистемических значений рассматриваемых глаголов в сопоставляемых языках объясняется тем, что в английском языке изучаемые значения передаются в большей степени глагольными средствами, а в русском языке эти значения выражаются в большей мере модальными наречиями и формами сослагательного наклонения.

Список литературы

1. Аракин В.Д. Об основных типологических единицах языка //Лингвистическая типология и восточные языки. Материалы совещания АН СССР / Институт народов Азии. - М.: Наука, 1965. - С.289-293.
2. Васильев Л.М. Семантические классы глаголов чувства, мысли и речи //Очерки по семантике русского глагола. - Уфа, 1971. - С. 38-310.
3. Дмитриевская М.А. 19886 - Знание и мнение: образ мира, образ человека //Логический анализ языка. Знание и мнение. - М., 1988. - С.6-18.
4. Иофик Е.Я. К вопросу о свободном глагольном сочетании и его модели в современном английском языке /На материале гл. "to think" // Учен. зап. Хабарского гос. пед. ин-та /Серия иностранных языков / Т.19, 1969. - С. 96-107.
5. Конечкая В.П. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков //ИЯШ, 1980, №5. - С.80-82.
6. Кошечая Н.Г., Дубовский Ю.А. Сравнительная типология английского и русского языков. - Минск: Вышэйшая школа, 1980. - 270 с.
7. Трущева О.Н. О некоторых русско-английских эквивалентах //Лингвистика и методика преподавания языков. - М., 1976. - 183 с.
8. Шатуновский И.Б. Эпистемические глаголы: коммуникативная перспектива, презумпция, прагматика //Логический анализ языка. Знание и мнение: сб. науч. тр. /Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. - М.: Наука, 1988. - С.18-23.
9. Шмелькова Н.А. Сопоставительный анализ средств выражения предложения в русском и английском языках //Русский язык за рубежом, 1982, №5. - 76 с.
10. Щукарева Н.С. Возражение собеседнику и выражение сомнения по поводу высказанного мнения //Научная литература. Язык, стиль, жанры. - М.: Наука, 1985. - С. 57-66.

The list of references

1. Arakin V.D. Ob osnovnyh tipologicheskikh edinicah jazyka //Lingvisticheskaja tipologija i vostochnye jazyki. Materialy soveshhanija AN SSSR / Institut narodov Azii. - M.: Nauka, 1965, - S.289-293.
2. Vasil'ev L.M. Semanticheskie klassy glagolov chuvstva, mysli i rechi //Oчерки по семантике русского глагола. - Ufa, 1971. - S. 38-310.
3. Dmitrovskaja M.A. 19886 - Znanie i mnenie: obraz mira, obraz cheloveka //Logicheskij analiz jazyka. Znanie i mnenie. - M., 1988. - S.6-18.
4. Iofik E.Ja. K voprosu o svobodnom glagol'nom sochetanii i ego modeli v sovremennom anglijskom jazyke /Na materiale gl. "to think" // Uchen. zap. Habarskogo gos. ped. in-ta /Serija inostrannyh jazykov / T.19, 1969. -S. 96-107.
5. Koneckaja V.P. Arakin V.D. Sravnitel'naja tipologija anglijskogo i russkogo jazykov //IJaSh, 1980, №5. - S.80-82.
6. Koshevaja N.G., Dubovskij Ju.A. Sravnitel'naja tipologija anglij-skogo i russkogo jazykov. - Minsk: Vyshhejšhaja shkola, 1980. - 270 s.
7. Trusceva O.N. O nekotoryh russko-anglijskih jekvivalentah //Lingvistika i metodika prepodavanija jazykov. - M., 1976. - 183 s.
8. Shatunovskij I.B. Jepistemicheskie glagoly: kommunikativnaja perspektiva, prezumpcija, pragmatika //Logicheskij analiz jazyka. Znanie i mnenie: sb. nauch. tr. /Otv. red. N.D. Arutjunova. - M.: Nauka, 1988. - S.18-23.
9. Shmel'kova N.A. Sopotavitel'nyj analiz sredstv vyrazhenija predlozhenija v russkom i anglijskom jazykah //Russkij jazyk za rubezhom, 1982, №5. - 76 s.
10. Shhukareva N.S. Vozrazhenie sobesedniku i vyrazhenie somnenija po povodu vyskazannogo mnenija //Nauchnaja literatura. Jazyk, stil', zhanry. - M.: Nauka, 1985. - S. 57-66.

**ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

III



О РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ I и IV КУРСОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НАД ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Х. Дж. Текеев

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

Овладение иностранным языком в неязыковом вузе в объеме, предусмотренном программой, возможно для студентов (если не говорить об исключениях) - лишь в том случае, когда оно базируется на знаниях, приобретенных в средней школе. Когда имеется единая система самостоятельной работы по всем разделам изучаемых языков.

В данной статье делается попытка показать роль преподавателя при организации самостоятельной работы студентов I и IV курсов неязыковых вузов над иностранным языком.

Ключевые слова: студент, преподаватель, организовать, работа, роль, вуз, иностранный, самостоятельный и т.д.

TEACHER'S ROLE OF THE ORGANIZATION OF SELF-ASSESSMENT WORK FOR THE FOURTH – YEAR STUDENTS OF NON- LANGUAGE INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING DURING THE PROCESS OF STUDYING OF FOREIGN LANGUAGES

H. J. Tekeev

*Karachaevo-Cherkessian State University named after U.D.Aliev,
Karachaevsk, Russia*

Students' mastering of foreign languages provided for syllabus is possible just if it is based on acquiring knowledge at school and there is a common system of self-assessment in all sections of learning languages.

In this article the author tries to show a teacher's role on the organization of self-assessment work for the first-year and the the first-year students of non-language institution of higher learning.

Keywords: a student, a teacher, to organize, a work, a role, foreign, institution of higher learning, self-assessment, etc.

Современное международное положение России, возглавляющей борьбу за мир и демократию, участие в различного рода конференциях, широкое развитие туризма, все это требует от нашей молодёжи глубокого знания иностранных языков и навыков их применения в повседневной работе.

Обладали такими знаниями и навыками наши молодые специалисты, оканчивающие неязыковые ВУЗы? К сожалению, мы должны ответить на этот вопрос отрицательно.

Не говоря уже об устной речи, большинство не может без словаря читать оригинальную литературу, понимать иностранную речь на слух и бегло конструировать вопросы и ответить. Даже в тех случаях, когда изучению иностранного языка уделяется значительное количество часов в школе и ВУЗе, результаты часто не соответствуют затраченному времени и усилиям.

Обучение иностранным языкам в ВУЗе строится на основе обязательной преемственности курсов средней и высшей школы. Согласно программе Министерства выс-

шего образования, студенты должны продолжать изучение иностранного языка, который изучался ими в средней школе. На первом и втором курсах работа заключается в закреплении имеющихся знаний и в приобретении новых сведений, не вошедших в курс в

Проведение учебной работы в таком аспекте затруднено крайне малым числом аудиторных часов, отсутствием методики преподавания для неязыковых ВУЗов. Одним из важнейших недостатков является невладение учащимися самостоятельной работы. Многие не умеют работать со словарем, самостоятельно переводить текст, анализировать свои и чужие ошибки чтения. Работая над лексикой, студенты заучивают отдельные новые слова механически, не могут составлять предложения с использованием усвоенных правил грамматики и лексики.

В отсутствие единой системы самостоятельной работы по всем разделам изучения иностранного языка нас убеждают анкетные данные, собранные среди студентов в нескольких группах. В анкетах много говорится о теоретических занятиях грамматикой, но последние часто не закрепляются письменным выполнением упражнений на определённые трудности грамматического строя иностранного языка, а тетради с такими упражнениями не всегда систематически проверяются преподавателем. Способы овладения лексикой самые разнообразные - от запоминания слов в контексте и стремление овладеть словообразованием до механического заучивания, по несколько слов в день.

При работе над переводом некоторые студенты сначала учат значение незнакомых слов, а потом делают этот перевод письменно. К трудностям изучения иностранного языка студенты относят овладение произношением, многозначностью слов и понимания иностранной речи на слух.

Все эти трудности приводят студента к заключению о невозможности овладеть иностранным языком. Отсюда следует неаккуратность посещения занятий, равнодушие к качеству ответов, а иногда полное отсутствие самостоятельной работы.

Причины такого положения разнообразны, но среди них большое значение имеет недооценка роли преподавателя в организации самостоятельной работы студентов. Именно на этом вопросе мы и хотим остановиться в данной статье.

Преподаватель иностранного языка в средней школе имеет дело с учащимися такой степени развития и знании, когда широкая самостоятельная работа еще невозможна. Поэтому, как считают многие, его роль здесь должна быть, якобы, более активной. Задачи преподавателя вуза будто бы значительно проще, так как студенты вне аудитории сами усваивают новый грамматический материал, выполняют упражнения, переводят или готовят чтение самостоятельно. Создается мнение, что преподавателю ВУЗа остается только проверить знания студента и поставить ему оценку. Это мнение, очевидно, разделяется отдельными методистами и некоторыми авторами учебников, что видно из того, что в программе по иностранным языкам, различных методических и учебниках, кроме декларации о необходимости самостоятельной работы, никаких методических указаний нет. Само собой разумеется, что такое мнение основано на заблуждении, вытекающем из неправильного подхода к вопросам самостоятельной работы студентов, которая мыслится как стихийный или почти стихийный процесс, направленный только на страницы учебника, номера упражнения и выбора текста для перевода. Сам термин «самостоятельная работа» толкуется разное.

Одни относят к этому виду занятий внеаудиторные задания, другие - только работу в кружках. Многие преподаватели не учитывают знания различных видов самостоятельной работы в аудитории.

Чтобы исправить такое неудовлетворительное положение, преподавателю, по нашему мнению, необходимо установить систему координации усилий студентов в аудитории, так и при подготовке домашних заданий. В этой связи необходимо разработать основные типовые задания для самостоятельных занятий учащихся, преследующие цель не только закрепления знаний, но и организации аналитической работы.

Целью таких заданий является развитие навыка расчленения комплекса знаний для свободного оперирования его отдельными звеньями и включения их в новый комплекс знаний. Минимум лексического материала с выделением знаменательных служебных слов и идеоматических выражений должен быть определён для каждого курса в соответствии с профилем ВУЗа и факультета. Система упражнений, как мы полагаем, должна дополняться упражнениями, составленными преподавателем на грамматические трудности, отсутствующие в учебниках, и обеспечивать сознательное усвоение языка. Такая система учебных текстов должна быть разработана на основе дидактических принципов, с учетом небольшого количества часов, отведенных для изучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе.

Данная статья является попыткой изложить подобную систему упражнений для самостоятельной работы студентов I и IV курсов неязыковых вузов. Как в аудитории, так и при выполнении ими домашних заданий. Эти упражнения предназначаются для первичного закрепления, тренировки, полусвободного и свободного воспроизведения по технике чтения, грамматики, лексики, техники перевода, служат как целям закрепления знаний учащихся, так и организации их аналитической работы. Для начинающих и продолжающих изучение иностранного языка упражнения построены отдельно. Удельный вес их в зависимости от степени подготовки студентов постепенно увеличивается.

I. Самостоятельная работа студентов 3-4 курсов, начинающих изучение немецкого языка (как второго), над произношением и техникой чтения.

Целью такой работы является установка и корректировка всех звуков, неправильное произношение которых ведет к искажению смысла твердый приступ в начале слова и корня, гласные [a], [a:], [и:], [и], [o], [o:], противопоставление долгих-кратких гласных по признаку напряженности-ненапряженности и по степени подъема. Ритмика немецкого предложения, интонация, ее роль при выражении собственного отношения к высказыванию. Правила постановки ударения в немецких и интернациональных словах.

Видами самостоятельной работы в данном случае могут быть:

- 1) выборка слов, содержащих определенный звук, требующая применения на практике теоретических знаний и создающая навыки правильного чтения;
- 2) контрастные упражнения, дающие умения делать самостоятельные выводы, обобщение и способствующие выработке новой артикуляционной базы;
- 3) самостоятельное приведение примеров, как средство обеспечения максимальной сознательности в выполнении заданий;
- 4) самостоятельная расстановка словесных и фразовых ударений, создающая навык правильного чтения.

II. Самостоятельная работа студентов III и IV курсов, начинающих изучение немецкого языка (как второго), над грамматикой немецкого языка

Целью её является овладение строем немецкого языка, осмысление всех способов связи в предложении. При организации такого вида работы мы стремимся научить студентов расшифровать смысловые отношения в немецком предложении на основе знания строевых элементов иностранного языка. В связи с этим самостоятельную работу по грамматике можно построить при последовательном усвоении:

- 1) морфологии; 2) синтаксиса; 3) синтаксического и морфологического анализа (письменно и устно).

Видами такой самостоятельной работы являются:

- 1) нахождение в тексте примеров на определенную синтаксическую и морфологическую форму. Подобное задание прививает навык самостоятельного определения значения и функции служебных слов, благодаря чему неизвестными для учащихся в незнакомом тексте могут оказаться только знаменательные слова;

2) выборочный анализ текста - определение вида предложения, способы выражения его членов и их места. Эта работа создает навыки самостоятельного применения теоретических знаний по грамматике, приучает обосновывать перевод известными студентам грамматическими данными и понимать грамматику не как самоцель, а как вспомогательное средство для раскрытия смысла предложения;

3) изменение формы предложения или замена одной морфологической формы другой, обеспечивающие большую точность теоретических знаний по грамматике на практике;

4) полный синтаксический и морфологический анализ всего предложения (устно и письменно, с составлением схемы). Такого рода задания даются нами до перевода, с целью анализа раскрытия смысла предложения, а также для после переводного анализа;

5) перевод с русского на немецкий - закрепление теоретических знаний (по грамматике и лексике), обеспечивающий прочность усвоения немецкого языка;

6) приведение студентами собственных примеров для закрепления материала и контроля усвоения данного грамматического явления.

III. Самостоятельная работа студентов II и IV курсов, начинающих изучение немецкого языка (как второго), над лексикой.

При работе над лексикой преподаватель ставит цель закрепления расширения словарного запаса и понимание учащимися роли многозначности слов в немецком языке.

Для выполнения этих целей рекомендовать:

1) определить, какой частью речи являются данные слова в тексте учебника и какую роль они играют в предложении;

2) найти в тексте слово, перевод которого дается на русском языке;

3) образовать существительное одного корня с данным глаголом;

4) составить предложение, употребив новое слово, которые необходимо запомнить;

5) перевести ряд слов на немецкий язык из словаря-минимума;

6) провести анализ слов (выделение корня, суффикса, префикса);

7) найти синонимы и антонимы слов в тексте;

8) определить, является ли существительное простым производным или сложным;

9) образовать существительные и прилагательные при помощи известных суффиксов, употребив данный корень.

Эти упражнения служат для закрепления, тренировки, полусвободного и свободного воспроизведения новой лексики и основаны на запоминании слов в контексте с обязательным фонетически правильным звучанием. Задача запоминания облегчается благодаря наличию синтаксических связей, участию слуховой зрительной, моторной логической памяти.

IV. Самостоятельная работа студентов III и IV курсов, начинающих изучение немецкого языка (как второго), над техникой перевода.

При самостоятельной работе студентов III-IV курсов неязыковых ВУЗов над техникой перевода немецкого предложения преподаватель должен привить им навык адекватного перевода с немецкого языка на русский. В процессе этой работы мобилизуются все знания учащихся, и поэтому приводимые нами упражнения носят комбинированный характер. В них заключаются грамматические и лексические трудности в том объединенном виде, в котором они встречаются в оригинальной немецкой литературе. Наша задача направлена на то, чтобы создать навык перевода особо трудных немецких текстов.

Для выполнения этой цели учащимся предлагается:

- 1) давать примеры слов, выполняющих функции различных частей речи, без изменения их формы;
- 2) выделять в тексте учебника грамматические омонимы и определять, какими частями речи они являются, переводить предложение, содержащие эти омонимы;
- 3) выделять в тексте фонетические омонимы, определять, какими частями речи они являются и переводить содержащие их предложения;
- 4) тоже самое и в отношении лексических омонимов;
- 5) объяснять случаи употребления запятых внутри указанных видов сложных предложений на примерах определительных придаточных, обстоятельственных и сложных предложений, в состав которых входит дополнительное придаточное предложение;
- 6) переводить на русский язык примеры инфинитивного или причастного оборота;
- 7) переводить предложения, где грамматические времена не будут совпадать с русскими;
- 8) переводить предложения, где количество слов в русском не соответствует количеству слов в немецком предложении;
- 9) давать примеры сложных предложений с бессоюзным соединением для перевода их на русский язык.

Указанные упражнения концентрируют внимание учащихся на основных трудностях перевода текста как-то:

- а) большом количестве грамматических и лексических омонимов;
- б) особенностях пунктуации;
- в) несоответствие синтаксических форм немецкого и русского языков;
- г) несовпадение количества слов русского и немецкого языков при переводе предложения;
- д) несовпадение в немецком и русском языках временных форм;
- е) бессоюзном соединении придаточных предложений.

V. Самостоятельная работа студентов I и II курсов, продолжение изучения немецкого языка в ВУЗе.

Остановимся на некоторых вопросах методики организации самостоятельной работы студентов 1 и 2 курсов неязыковых вузов, продолжающих изучение немецкого языка в ВУЗе.

Знания, полученные учащимися в средней школе, дают нам возможность предъявить более высокие требования к их самостоятельной работе. Разумеется, материал при этом усложняется и количество полусвободных и свободных упражнений увеличивается.

Считаем целесообразным следующие виды самостоятельной работы для продолжающих изучение немецкого языка:

- 1) техника чтения - самостоятельные занятия состоят из упражнений, включающих задания с учетом технических ошибок студентов при чтении немецкого текста;
- 2) по грамматике - это самостоятельное выполнение упражнений по более сложным разделам, не вошедшим в курс средней школы или слабо усвоенным студентами;
- 3) расширение словарного запаса - работа проводится путем самостоятельного подбора студентами синонимов, антонимов, омонимов и повторения правила словообразования;
- 4) по технике перевода, с целью создания навыка адекватного перевода сложного текста, в том числе и текста по специальности, общенаучного характера, студентам предлагается переводить сначала хрестоматические, а затем оригинальные журнальные статьи, с применением лексико-грамматического анализа трудных предложений;

5) по практике устной речи для развития беглости в построении вопросов и ответов на немецком языке, студенты выполняют устно и письменно задания, основанные на теоретическом и практическом материале курса средней школы и вновь усваиваемой лексики.

Мы полагаем, что организация самостоятельной работы в предлагаемом нами виде должна повысить качество знаний студентов и привить им навык самостоятельного творческого усвоения иностранного языка.

ИЗУЧЕНИЕ ПАРОНИМОВ КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

М. И. Бакова

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 15-04-00289

**«Явление паронимии в русском и абхазско-адыгских языках:
сравнительно-типологическое изучение»**

Изучение лексических средств кабардино-черкесского языка предполагает усвоение его литературных норм, лексические значения этих слов. Для достижения этих целей необходимо предвидеть возможные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении разделов кабардино-черкесского языка, а также типичные ошибки, допускаемые ими в устной и письменной речи.

Умение пользоваться паронимами во многом определяет уровень речевой культуры, так как при неправильном их употреблении нарушается точность речи. Например, незнание точного лексического значения и валентных возможностей слова часто приводит к нарушениям лексической нормы, к искажению мысли. Работа над паронимами, как отдельным разделом лексики, приводит к желаемым результатам при выполнении следующих условий:

- 1) развитие речевого слуха учащихся;
- 2) развитие навыка морфемного анализа;
- 3) расширение словарного запаса обучаемых.

Необходимость развития речевого слуха диктуется особенностями функционирования паронимов в языке. Не улавливая на слух в звучании таких лексических пар, как *абонмент - абонент, къухъэн* «скрыться за чем-л., зайти за что-л.» *кIуэурэ къуэгъэнапIэ гуэрым къыцыхутэн - къуэхъэн* «занести кого-, что-л. куда-л. (напр., мешок за угол)». *Зыгуэр ихьурэ къуэгъэнапIэм къыцыгъэхутэн Пхъэхэр унэ къагъым цызэтелъхъэн; хыхъэн* «вынести что-л. на обсуждение» - *хэхъэн, цIыхъэн - цIэхъэн*, «внести, занести кого-, что-л. куда, во что-л.». *ЗыцIыпIэ зыгуэр цIыгъуу хыхъэн. Дыгъужьым цынэр мэзым хыхъац; дыхъэн* «зайти куда-л.» - *дэхъэн* «занести куда-л, что-л.»; *цIын* «делать» - *цIыхъэху* «помочь, коллективная помощь, оказываемая кому-л.» и др., учащиеся не могут их употребить правильно, иногда делают ошибки, допуская взаимозамену. Например: *УхуакIуэм чырбышхэр зытрилъхъац* «Строитель сложил кирпичи на себя» вместо *УхуакIуэм чырбышхэр зэтрилъхъац* «Строитель сложил кирпичи».

Многие ошибки вызваны и тем, что паронимические пары иногда могут сочетаться с одними и теми же словами. Например, *дыхъэн тцIантIэм - дэхъэн тцIантIэм, хыхъэн псым - хэхъэн псым*. Учащиеся должны запомнить, что в созвучных словах не всегда ударение может выполнять смысловозначительную функцию. Это и порождает

лексико-семантические ошибки. Учитель должен помнить всегда, что среди паронимов кабардино-черкесского языка имеются и многозначные лексемы, синонимические и антонимические ряды. Поэтому важно овладеть методами толкования слов, расширять и обогащать свой словарный запас, научиться пользоваться словарями, методами толкования слов. Выполнение этой задачи необходимо начинать с воспитания внимания к слову и к его значению.

Для различения паронимов одной пары и правильного их употребления следует учитывать определенные признаки, дифференцирующие их значения в кабардино-черкесском языке. Основой дифференциации могут быть:

- 1) семантические признаки;
- 2) различия в сочетаемости;
- 3) словообразовательные признаки;
- 4) синтаксические признаки;
- 5) этимологические особенности.

Семантические признаки.

В общем семантическом ядре, позволяющем сближать пары слов паронимов, как и в русском языке, в абхазско-адыгских языках, можно выделить следующие семантические признаки:

1. Признак одушевленности-неодушевленности: *абонемент* - *абонент*, *генеральский* - *генеральный*, *ухуанIэ* - *ухуакIуэ*, *еджакIуэ* - *еджанIэ* и др. Сравним: *ухуанIэ* «место строительства» - *ухуакIуэ* «строитель», *еджакIуэ* «ученик» - *еджанIэ* «школа, учебное заведение».

2. Признак конкретности-отвлеченности, обобщенности: *лъахъэ* - *лъэхъэн*, *гъэцтэн* - *гъэцтэнIэ*, *жейбацхъуэ* - *жейбацхъуэнэIу*, *жеитэ* - *жеитIэ*, *жей* - *жейнэд*, *жумарт* «щедрый» - *жумартыгъэ* «щедрость», *игъэнэн* - *зигъэнэн*, *кIыхъ* - *кIыхъагъ*, *кIыхълIыхъ*, *лъэхъэн* - *лъэхъэнэ*, *лъэуей* - *лъэужь*, *нэмысыфIэ* - *нэмысыфIагъэ*, *нэхъыжъыгъуэ* - *нэхъыжъытIэ*.

3. Признак единичности-множественности: *темэ* - *тематикэ*, *проблемэ* - *проблематикэ*.

4. Разная степень качества, признака: *пацIацэ* «усатый» - *пацIэ* *кIыр*, *пацIэишхуэ зытет* - *пацIатIэ* «густые черные волосы, с густыми черными волосами», *пацIагъуэ* «рыжие усы», *пацIэбзий*, «закрученные усы»; *пацIэ* - *пацIэкIэ* «концы усов»; *дахагъэ* «красота» - *дахацIэ* «добрый, отзывчивый», *дахэ* - *дахэгъуэ* «пора расцвета», *дахэжыIэ* «краснобай» (*псалъэкIэ Iэзэ*, *дахэIуалэ*); *тIасхъэ* «зыбкий, шаткий, непрочный» - *тIасхъагъэ* «непрочность, зыбкость, шаткость» - *тIасхъэгъуэ* «момент слабости, потери близости», *тIамIэ* - *тIамIэгъуэ*; *гуацIэ* «энергия, сила» (о человеке), *гуацIэ* «кислый», *гуацIагъэ* «кислотность», *гуацIэгъуэ* «разгар», *Iуэху гуэр псынциIэу цIэн зэрыхуейр*, *гусацIэдэкI* «продукт труда»; *гурбиян* «грубиян», *гурбияныгъэ* «грубость».

5. Наличие положительного или отрицательного качества: *дахагъэ* «красота» - *дахацIэ* «добрый, отзывчивый». *Мыцхъэх дахацIэц* (посл.), *дауэ* «спор, тяжба» - *дауэцхъэуэ* «нудный, долгий разговор», *цIыхубз* - *цIыхубзыгъэ*.

6. Признак моральный или физический: *цIэрыIуэ* «известный» - *цIэрыIуагъэ* «известность, известный, знаменитый, популярный», *цIыхугъэ* «человечность», *цIыхугъэниэ* «бесчеловечный»; *цIэиIуэ* «грамм. назывной», *цIэимыIуэ* «анонимный, безымянный» (*зи цIэр къыжъызымыIэ*, *къэзымыгъэIагъуэ*, *зи цIэр жамыIэ*); *цIэрыIуэ* «знаменитый, известный, популярный» (*Щыхъышхуэ зилэ*, *псоми яцIыху*) - *цIэцIэлэн*, *цIэцIалэ*, *псэлъэрей* «болтун».

Различение сочетаемости.

Разная сочетаемость (валентность). Паронимы сочетаются с различными словами, с помощью которых проявляются различия в значении паронимов. Лексическая сочетаемость слов-паронимов может служить дополнительным дифференцирующим признаком к основному семантическому признаку. Отдельные члены паронимических

пар могут различаться сочетательными способностями (валентностью) и при этом наблюдаются разные варианты:

1. Один член паронимической пары может сочетаться с ограниченным кругом слов, другой - со многими лексемами: *шэд* «большая лужа», «болото» - *шэдылгэ* «болотная местность» - *шэдытс* «болотная вода»; *шауэ* «жених в период свадьбы». *Фыз кышагъаццлэу хьэгъуэллыгъуэ зраццлэ цлалэ. Шауэкъуэт, шауэгъу* «дружок, товарищ, у которого находится жених в первые дни свадьбы» - *шауэкъуэдзэ* - *шауэкъуэт* «помощник дружка, товарищ, у которого находится жених в первые дни свадьбы»; *шауэццлэ* «пребывание жениха у кого-л. из друзей во время свадьбы» - *шауэццлэ* «молодожен».

Так слово *иклын* 1. Выйти, уйти откуда-л., 2. Перейти, переправиться через что-л., 3. Поехать, пойти куда-либо, откуда-либо ... может сочетаться с большим количеством слов с конкретными и отвлеченными значениями (*унагъуэм, псым, лэмыжым, кхъухым, кхъуафэжьейм, машинэм, къухьлатэм, гум, гъатхэр, бжьыхьэр цымахуэр, гъмахуэр, нэццыр, махуэ хуабхэр* и т. д.).

Ограничения сочетаемости, наблюдаемые в вышеприведенных примерах характерны и для нижеследующих паронимических пар: *шэд* «болото» - *шэдылгэ* «болотная местность». Прилагательное *шэдылгэ* однозначное. *Псыгъуэ* «тонкий» - *псыгъуагъ* «тонкость», *псыбэ* «многоводье» - *псыбэкъу* «русло».

2. Встречаются случаи, когда один из компонентов паронимической пары сочетается со словом, имеющим конкретное лексическое значение, другой компонент, наоборот, с лексемой, которая характеризуется отвлеченным, абстрактным значением: *цытылэ* «место, отведенное для стоянки» - *цытыкцэ* «состояние», *цыхугъуэ* «пропасть» - *цыхунцэ* «обрыв». Прилагательное *нэхутхьэху* (о человеке со светлыми или седыми волосами) сочетается лишь с существительными конкретными: *лыжь* "старик", *цлалэ* «юноша» и т. д.

3. Еще одной характерной чертой отдельных паронимических пар можно считать и такую особенность, когда один член пары сочетается с одушевленными именами существительными, другой - с неодушевленными: *гурьлуэгъуэ* «понятный, ясный» - *гурьлуэныгъэ* «понимание», *гуапэ, гуапагъэ, гуауэцхьэуэ* «несчастье» - *гуауэцхьэуэниэ* «безгорестный», *гуауэцхьэуэ* «грубый».

Прилагательное *гурьлуэгъуэ* сочетается с неодушевленными существительными: *жэуап, утццэ, картинэ, лекцэ, гурьццэ* и т. д., а пароним *гурьлуэныгъэ* «понимание» сочетается с одушевленными существительными (образовано от слова *гурьлуэн* «договориться, достигнуть соглашения»): *ныбжьэгъум, гуацэм, тцыжьым, тцыкъуэм, цхьэгъусэм гъунэгъум, дэлэжьэгъум, быным, пхъум, къуэм, еджаклуэм, егъэджаклуэм, лыклуэм* и т. д.

Нэгумэ Шорэ флыгъуэрэ гурьлуэныгъэрэ хуэзышэну закъуэр цлэныгъэмрэ еджэныгъэмрэ арауэ хьэкъуу и флэц хуаат.

4. Один из членов паронимической пары сочетается со словами специальной сферы употребления (терминологическая лексика: научно-техническая, производственная и др.), а другой – с общеупотребительными словами (жилищный – жилой). В кабардино-черкесском языке такая лексика в большинстве случаев заимствованная (*архитекторскэ – архитектурнэ*).

Словообразовательные признаки. В связи с тем, что паронимические пары в большинстве своем являются однокоренными, их разграничение (дифференциацию) можно проводить и по словообразовательным признакам. Различия в семантике паронимической пары привносятся аффиксами (словообразовательными префиксами и суффиксами). Например, семантические различия глаголов *цлыхьэн – цлэхьэн* зависят от префиксов *цлы-, цлэ-*: *дыхьэн* «зайти» – *дэхьэн* «внести», *хыхьэн* «войти» - *хэхьэн* «внести», *дэклун* «выйти замуж» - *дыклун* «идти (нам)», *дэплээн* «заглянуть» - *дыплээн* «посмотреть нам, проведать нам (кого-л.)».

Этимологический анализ. «Народная» этимология не разъясняет всех элементов слова, ограничиваясь мотивировкой какой-то его части.

При проведении этимологического анализа важно, чтобы учащиеся осознали, что в написании слова отражено его значение. Исторически короткие справки слова помогают отыскивать в слове исторический корень и другие словообразовательные компоненты и выяснить значение слова, которое отражено в написании данного слова. Этимологический анализ помогает увидеть, как в процессе исторического развития языка в словах происходят фонетические и смысловые изменения, приводящие к тому, что изменяются произношение и значение отдельных слов.

При подборе слов для этимологического анализа нужно учитывать общеупотребительность слова, его воспитывающее и развивающее значение. Нужно начинать с простейшей этимологии. Например, *фошыгъу* «сахар», *хэку* «родина», *шагъдий* «порода лошади», *мышэ* «медведь», *кыгуугу* «кукушка», *жыгыулу* «дятел» и др.

Например, этимологический анализ слова *ицхэм* «наверху» дает возможность установить, что оно образовано слиянием притяжательного местоимения *и* «его», корневой морфемы *ицхэ* «верх» и падежного аффикса *-м*.

Различия морфологической структуры лексем обуславливает и различие в их семантике. Дополнительные смысловые признаки, которые вносят словообразовательные префиксы и суффиксы, делают однокоренные паронимы разными по лексическому значению. Однако словообразовательный признак является в полной мере дифференцирующим только на письме, так как звуковые отличия некоторых морфем в кабардино-черкесском языке бывают иногда незначительны.

Обобщая данные, полученные при изучении возможностей, которые дают словообразовательный и этимологический виды анализа, для разграничения единиц исследуемого явления (паронимии), можно констатировать, что в абхазско-адыгских языках паронимы могут различаться:

1. Созвучными словообразовательными префиксами: *зытелъхъэн* – *зэтелъхъэн*, *зылухын* – *зэлухын*, *бгъэдыхъэн* – *бгъэдэкъын*, *ыхъэн* – *хэхъэн*, *ицыхъэн* – *ицэхъэн*.

2. Словообразовательными суффиксами: *гуфлаклуэ* «посещение кого-л. с целью разделить с ним радость» – *гуфлэгъуэ* «радостное событие, торжество»; *нэицхыфлагъуэ* (от слова *гуфлэ* «радость»), *гуфлэрей* «жизнерадостный» – *ицыхлакфлэ* – *ицыхкей*, *гуфлаклуэ* – *гуфлатцлэ* «подарок, преподносимый тому, кто первым сообщит радостную весть»; *гурьицхъуэ* «подозрение» – *гурьицхъуэци* «недоверчивый»; *зэи* «скука, тоска» – *зэишыгъуэ* «скучный, тоскливый» – *зэиын* «скучать по кому-либо» – *езэишыгъуэ* «скука».

3. Паронимы из сложных слов могут отличаться отдельными корневыми элементами: *псалгъэнэ* – *псалгэкълэ* – *псалгэжъ*, *псалгэфл*, *псалгэ-псалгэкълэ*, *гъатхэнэ* – *гъатхэкълэ*, *дэхун* – *дэхуэн*, *дэциын* – *дэциэн*, *гъуциынэ* – *гъуциынсэ*, *гъуциыклэ* – *гъуциыжъ*.

Синтаксические признаки. В абхазско-адыгских языках, как и в русском, семантические различия обычно дополняются различиями в синтаксических связях членов паронимических пар и дифференцируют их синтаксические функции. Например, различия в семантике глаголов *техуэн* «упасть» – *теху(ы)н* «соскочить» подкрепляются различными их синтаксическими связями (*плын* – *плэн*).

Вышеперечисленные дифференциальные признаки могут наблюдаться не в отдельности, а в комплексе. Чаще всего основное семантическое различие паронимической пары может дополняться разной лексической сочетаемостью и разными синтаксическими связями. Так, например, семантические различия в глаголах, *лытлэгъэн*, *цытлэгъэн* часто дополняются различиями в формах управления и сочетаемости. Здесь важно осознание словообразовательных связей.

Приемы сопоставления при изучении паронимов.

Повторение, обобщение, выявление качества знаний учащихся по применению изученных орфографических правил в конце учебной четверти или же года дают большие возможности для разнообразия видов сопоставления. Такие виды работы нужно проводить систематически.

Сравнение даёт возможность обосновать, проверить правописание слов, которые не относятся к числу проверяемых, слов с традиционным написанием, а также правописание заимствованных слов.

Приёмы сопоставления мы применяем при составлении упражнений и таблиц для закрепления.

Для того, чтобы учащиеся хорошо усвоили значение словообразовательных префиксов и суффиксов в паронимах, необходимо знать различие как в написании, так и в значении сравниваемых слов. Для этого ученики под руководством учителя определяют значения наиболее трудных слов в написании и составляют опорные таблицы сопоставляемых слов, используя орфографический словарь. Вовлечение учащихся в активную работу поднимает интерес к изучению орфографии, способствует выработке необходимых умений и навыков в правописании трудных слов. Сравнение активизирует процесс обучения орфографии, поднимает интерес к орфографии, трудную работу делает занимательной, интересной, содействует лучшему усвоению орфографических правил.

Сопоставление изучаемых грамматических явлений служит основой для развития у учащихся умения осмысленно и логически правильно применять на практике полученные знания.

Сравнение способствует также обогащению активного словарного запаса учащихся, помогает учащимся эффективнее пользоваться богатствами родного языка, речевой культуры, самое главное - прививает любовь к родному языку. Занимательность достигается здесь трудностью изучаемых орфографических правил и различными подходами к изучению трудно усваиваемых грамматических явлений. Такая систематическая работа приносит учащимся радость и удовлетворение.

Сопоставление приносит успех и при словообразовательном, морфологическом анализе. Сопоставление необходимо использовать и при составлении словосочетаний, предложений; при определении различных значений многозначного слова, омонимов, при подборе синонимов, при выявлении значений противоположных по значению слов, антонимов, в процессе усвоения литературного произношения.

При сопоставлении учитель должен контролировать, к какому выводу приходят учащиеся. В ходе работы необходимо опираться только на известные учащимся явления языка, нужно направить их поиски для сравнения в нужное русло, и тогда можно достичь желаемых результатов.

Наше опытное обучение показало, что сравнение приносит успех в обучении, если им пользоваться систематически.

Причиной ошибок учащихся при написании слов-паронимов со словообразовательными префиксами *зы-, зэ-, щЫ-, щІэ-, бгьэды-, бгьэдэ, гьы-, гьэ-, ды-, дэ-, хы-, хэ-, кьу-, кьуэ* и др. является не столько слабое усвоение ими правил правописания этих префиксов, сколько смешение значения омонимичных префиксов и корней. Поэтому использование приёма сопоставления при изучении правописания этих префиксов способствует более сознательному усвоению их значения и написания.

С целью усвоения различий приведенных аффиксов как в написании, так и в значении ученики под руководством учителя определяют значения наиболее трудных слов-паронимов в написании и составляют опорные таблицы сопоставляемых слов из орфографического, толкового, этимологического и других словарей. Подбирают слова и выясняют их значения.

Префикс хы- зыхэт псалъэхэрСлова с префиксом **хы-***Хыхьэн псым.**Хыхьэн хасэм.**Къыхыхьэ гупым.*Слова с префиксом **щЫ-***Щыхьэн унэм.**Щыхьэн сэрейм.**Щыхьэн клуэм.*Слова с префиксом **бгъэды-***Бгъэдыхьэ уи благъэм.*Слова с префиксом **кью-***Кьюхьэ унэ кюагъым.*Слова с префиксом **зы-***ЗыхэцIэ бант**Зыхэльхьэ бгъэхэIу**Зытех IэльэцIыр**Зытелхьэ IэльэцI***Префикс хэ- зыхэт псалъэхэр**Слова с префиксом **хэ-***Хэхьэн сабийр псым.**Хэхьэн кюажэм псалъэр.**Къыхэхьэ гупым унафэр.*Слова с префиксом **щIэ-***ЩIэхьэн унэм матэр.**ЩIэхьэн сэрейм пхъэхэр.**ЩIэхьэн фIамьцIыр.*Слова с префиксом **бгъэдэ-***Бгъэдэхьэ сабийр уи благъэм.*Слова с префиксом **кьюэ-***Кьюэхьэ хьэтиштхэр кюагъым.*Слова с префиксом **зэ-***ЗэхэцIэ шей**Зэхэльхьэ тэджытс**Зэтех пхъуантэр**Зэтелхьэ чырбыш*МакъзэпэщIэх **Ъ хэту***Дъжсац**Идъзсац*МакъзэпэщIэх **Ъ хэмыту***Джац**Идзац*

Выполнение следующих упражнений будет способствовать усвоению критериев разграничения значений паронимических пар и лучшему усвоению их правописания.

1. Составить предложения со словами паронимами, объяснить значения слов.

Кюажэгу – кюажэбгу – кюажэгуэ. КюакIэ – кюакIэбгыкIэ. Кюалэ – кюалэбзу.

Блын – блэн. БзаджанIэ – бзаджацIэ – бзаджакIуэ. Бжьо – бжьоу. Бзэпс – бзэпсу.

Гъэунэхун – гъэунэхун. ГъэфIэн – гъэфIын. Гъэху (вид проса) – гъэхуа (стройный, складной).

▪ Составить словосочетания с данными парами паронимов. Обратите внимание на слова узкой, специальной сферы употребления и на общеупотребительные слова.

ГъуцIытэ – гъуцIыткъ –

ГъуцIытсэ –

ГъуцIыч –

ГъуцIэн –

Итцэн – итцэн «подуть – дуть куда-л. во внутрь».

Бжьыхьэпэ – бжьыхьэсэ «начало осени – осенний сев».

Бжьыхьэвэ «осенняя пахота».

Успешному усвоению семантики лексических паронимов способствует проведение разнообразных работ по установлению границ употребления каждого паронима любой лексической пары, так как они никогда не подлежат адекватной взаимозамене, в связи с чем сочетательные возможности паронимов строго ограничиваются рамками их употребления при полном разрыве семантического содержания [9, С. 31].

▪ Объяснить значение следующих созвучных слов иноязычного происхождения. Используйте словари.

Абонент – абонемент. Практик – практикант. Диктант – диктат. Военнэ – воинскэ.

Базэ – базис. Экономия – экономикэ. Факт – фактор.

▪ Составить словосочетания с данными паронимами.

БзаджапIэ «изнанка» - бзаджацIэ «злодей, злоумышленник».

Блафэ «сброшенная змеей кожа» - блашэ «клен».

БлэкIын «пройти, проехать мимо» - блэхун «прогнать кого-, что-либо мимо».

Тэху – нэху – пэху – цэху, хэху.

▪ В данном тексте найдите однокоренные слова-паронимы, укажите на их смысловую разницу.

Уэ уожейри жьауапIэм уцIэлгыц, модэкIэ жэмхэр хыхьауэ силюсыпхээ нартыху хьэсэр ираухьэуэницIэкI. ЕрагькIэ кьыхэсхужац. Армырами бригадирыр уэр цхьэкIэ кьыххуэтхьэусыхац.

- СхуIурекI ари, зытекIуэр фIэауаниц, кьытекIуэр и жагьуэгьуиц. Чэф сиIэу тракторыр схуэмыгьэIурыцIэжауэ желэри колхоз председателым и пацхьэм йоувэ. НэгьуэцIыгьым тIыгьы теплхьэньыр икIагьэц.

- Бригадирыр армырами, адрей зэIуцIэм хуэдэу, уи кьуэшыр здэлажьэ етIуанэ бригадэм я пацхьэм укьыцирукIыгьэмэ, сыкьэтицIэниц (Хь. С.).

6. В данном тексте замените паронимы их синонимами.

И тIцIантIэпскIэ уасэфI кьыцыхуацIкIэ, дауэ мыгуфIэнрэ гуацIэрылажьэ цIы-хур! КIулинэ, гуацIэдэкIыгьым и ветераныр, яхэтац производственник нашэхэм я зэIуцIэу КультурэмкIэ кьуажэ унэм ирагьэкIуэкIам. Ар теухуат хозяйственнэ гьэ икIам и кьалэнхэр колхозым зэригьээзэцIар кьацыхьэжыным, абы гуацIэдэкI гьэрэт нэхьыбэ хухэзыльгьа механизаторхэр, Iэцыхьуэхэр, жэмышхэр гьэльэпIэным (Хь. С.).

Обратите внимание на то, что сами пары паронимов не могут быть синонимами.

7. Объясните разницу в значениях данных словосочетаний, составьте с ними предложения.

Хыхьэн псым.

Хыхьэн хасэм.

Кьыхыхьэ гупым.

Щыхьэн унэм.

Щыхьэн сэреим.

Щыхьэн кIуэм.

Хыхьэн псым.

Хыхьэн хасэм.

Кьыхыхьэ гупым.

Щыхьэн унэм.

Щыхьэн сэреим.

Щыхьэн унэм.

Щыхьэн сэреим.

Щыхьэн кIуэм.

Щыхьэн кIуэм.

Хэхьэн сабийр псым.

Хэхьэн кьуажэм псалгьэр.

Кьыхэхьэ гупым унафэр.

Щэхьэн унэм матэр.

Щэхьэн сэреим пхьэхэр.

Щэхьэн фIамьыцIыр

Хэхьэн сабийр псым.

Хэхьэн кьуажэм псалгьэр.

Кьыхэхьэ гупым унафэр.

Щэхьэн унэм матэр.

Щэхьэн сэреим пхьэхэр

Щэхьэн унэм матэр.

Щэхьэн сэреим пхьэхэр.

Щэхьэн фIамьыцIыр

Щэхьэн фIамьыцIыр

При изучении словообразования мы предлагаем следующие типы упражнений:

1. Обратите внимание на морфемный состав слов и на то, как изменяется смысл слов в зависимости от приставок.

2. Определите морфемный состав слов и обратите внимание, как изменяется смысл слов в зависимости от суффиксов.

Ныбжъ – ныбжъэгъу – ныбжъэгъугъэ. Ныкъягъэ – ныкъякъяуэ. Гуцабэ – гуцабэ.

3. Разобрать слова по составу и проследить за тем, как изменяется смысл слов в зависимости от разных словообразовательных суффиксов. Суффиксы подчеркнуть. *Мы псалъэхэр зэрызэхэт ЫхъэхэмкIэ зэпкърыфх.*

4. *Лы – лыхъужь, лыхъужьыфэ. Адыгэ – адыгагъэ – адыгагъэниэ. ЩэутицIэн – щIэутицIакIуэ, щIыкIэ-щIыкIей, щIыкIафIэ. Дахагъэ – дахэкIей. Псалъэ – псалъэ, псалъэфI, псалъэн – псалъэкIэ, псалъэкIей, псалъэгъуей. Джатацэ – джатэжъей, джатэихуэ. Джэгуалъэ – джэгуэгъу, джэгукIэ. ГуцIэгъу – гуцIэгъуниэ, гуцIыхъэ, гуцIэх. ГушыIэ – гушыIэниэу – гушыIэрей – гушыIэкIэ, гушыIэниэу – гушыIэрей – гушыIэкIэ, гушыIэниэу. ГуфIэ – гуфIэгъуэ, гуфIэрей, гуфIэгъуэниэ. ГуфIэн – гуфIакIуэ, гуфIатцIэ.*

5. Определите морфемный состав слов и обратите внимание, как изменяется смысл слов в зависимости от словообразовательных префиксов. Как изменились значения слов?

*Джатэр къызыхыр мэгуихуэ,
ЛыфIыр гуихуамэ, аслъэниц.
Бжыр зыгъэдалгър къэрабгъэц,
Лыгъэр цагуэшыр зауапIэриц.
ЩIыхъ хуэмыфацэу зыгъуэтым
Махуэ щIэцыгъуэц и бжыгъуэр.
ЩIыхъ зыхуэфациу зимыIэм
ИIэр нэцхъыфIэу яубыд.
Ижъым цыгъуазэрэ
ЗекIуэр щIыхум, ар Iуциц.
Пэжыр и гъуазэрэ
Захуэм щIэбэнмэ, ар лыфIиц.
Нэмыс зыхилгъхэрэ
Ыхъэм емыблэмэ, ар хахуэц.
Абы хуэдэлIым сыныIуцIатэмэ,
Сэ хъэдырыхэ сыдыщIыхъэнт (П.Б.).*

Мы считаем целесообразным рассматривать при изучении морфологии, особенно частей речи, вопросы паронимии. Паронимы в кабардино-черкесском языке представлены разными частями речи (существительными, прилагательными, местоимениями, глаголами, наречиями), и кроме того, паронимическая пара всегда выражена одной частью речи или словами с общими грамматическими признаками (прилагательные и причастия). Углубленную работу над паронимами можно проводить при изучении частей речи. Богатый материал содержат такая тема, как суффиксы прилагательных.

Особое внимание при подборе упражнений следует обратить на сопоставление различных префиксов глаголов-паронимов и суффиксов паронимических имен существительных, прилагательных и причастий.

Иногда смысловые оттенки, которые привносят аффиксы, настолько тонкие (к примеру: *болотный – болотистый, шэд – шэдылгъэ, лес – лесистый, мэз – мэзылгъэ*), что целесообразно эти паронимические пары давать только в связном тексте. Ниже даем типы таких упражнений.

1. Подобрать к каждому прилагательному существительные, подчеркнуть словообразовательные суффиксы.

Дахэ-дахациIэ, гъунэ – гъунэгъу, гурыIуэ – гурыIуэгъу, генеральнэ план, генеральскэ мундир, класс журнал – класс бий, данэ – данагъэ – данэху.

2. Указать, какие оттенки значения придают разные суффиксы прилагательным, образованным от одного слова, составить с прилагательными предложения.

Дагъуэ - дагъуэдджэ, дагъуэниэ; данэ – данагъуэ.

Дауц – дауцыниэ, дауэгъу; дауэ – дауэцхъуэ, дауэгъу.

Насыт – насытырыхъ, насытыфIэ.

Напэ – напэниэ.

НасытыфIэ – насытыфIагъэ, насытыниэ – насытыниагъэ.

НамIэ – намIауэ, намIацэ, намIэхуэ, намIабгъуэ, намIэц, намIэгъу, намIэбжъэ, намIэху.

Нэгъузыужъ – нэгъузыужъыпIэ, нэгъузыужъыгъуэ.

Нэгъу – нэгъуфIэ, нэгъуху.

3. Подобрать паронимы к следующим словам, используя различные суффиксы имен прилагательных.

ГурыIуэгъуэ – гурыIуэгъуэ – гурыIуэгъу, гурыIуэгъуей, гурыIуэгъуафIэ.

4. Составить словосочетания и предложения с паронимическими парами.

5. Сопоставить паронимические пары русского и родного языков, состоящие из притяжательных и отрицательных прилагательных. Можно сопоставить качественные прилагательные со значением качества какого-либо признака.

МафIэс - мафIэлыгъей, пожар – пожарице.

Генерал – генеральнэ, генеральный – генеральский.

6. Образовать от существительных прилагательные с указанными суффиксами, подобрать к каждому прилагательному существительные, подходящие по смыслу.

Лъэ (мэз, бгы, мывэ, пшахъуэ, шэд, псы, нартыху, ху, дагъэ, фошыгъу).

7. Указать, как изменяются значения глаголов в зависимости от словообразовательных префиксов.

ЗыхэцIэн – зэхэцIэн, бгъэдыхъэн – бгъэдэхъэн, зэхэтын – зыхэтын, цIыхъэн – цIэхъэн, зэгъурыIуэн - зыгурыIуэн, дыхъэн – дэхъэн, зэфIэлхъэн – зыфIэлхъэн, зэлухын – зылухын, къухъэн - къуэхъэн.

8. Составить словосочетания с данными паронимами. Вписать в предложения подходящие по смыслу прилагательные. Обратит внимание на смысловые оттенки суффиксов.

Мэзыкум къыхоц... унэр. Ди цIыпIэр ... Пшэ къытегъуэлхъац уафэ лъацIэм.

Жы... къригъэжъац. Гугъут гъуэгъу ... урикIуэну. Дэ дыцIэлхъэдац бригадэм ... унэм.

Ряд паронимов может быть рекомендован при изучении синтаксиса словосочетания и предложения. Многие паронимы различаются в кабардино-черкесском языке только в словосочетаниях или предложениях. Поэтому можно предлагать учащимся паронимы с разными лексическими оттенками.

1. Объясните смысл паронимических словосочетаний.

Конструктивнэ зэхъуэкIыныгъэ - конструктор зэхъуэкIыныгъэхэр.

Дыхъэн тцIантIэм – дэхъэн тцIантIэм.

Щыхъэн унэм – цIэхъэн унэм.

Хыхъэн псым – хэхъэн псым.

Къухъэн цIыбагъым – къуэхъэн цIыбагъым.

2. Составить словосочетания с прилагательными паронимами.

3. Составить предложения с местоименными паронимами.

4. Составить предложения с паронимами наречиями.

5. Вставить одно из пропущенных слов. Исправить ошибки в употреблении паронимов.

УхуакIуэм чырбышхэр (зытрелхъэ, зэтрелхъэ).

Анэм сабийм вакъэр (цетIагъэ, лъетIагъэ).

Сабийм анэм... курткэр ... (администратор, администрацэ) зи дахэггүэ ит жы-хуагэм хуэдэ бзылгхуггэ (фафгэшхуэ, фафгаггэр), ... (и льякьюитгыр, иитгыр) зээмедзауэ, и бггүр стюлым кыыхуэггэзауэ, шэнтиуэм иггэицлеиклауэ ист, модэхэр (зэрыт, зырыт) журналым еплгу (Хь. С.).

Дарихгян и цхьэггүсэр тцлантгэм кыидэклауэ цилгаггүм (гузавэу, гузэвэггүэклэ) ... (зыгуриггэххыжсац, зэгуриггэххыжсац).

...(зэгуцгэр, зыгуцгэр) зытеухуар колхоз гэггүм мэкгүмьлэ хуаггэххэзырыным, губггүэм ит (лэжьякгуэхэм) кынэмыцлауэ рабочэхэри, пенсионерхэри, кгулыккгууцгэхэхэри хэшэнхэрат (Х. С.).

Гьавэ гухыжыггүэм ехгулгэу, езыхэм я лгэгуклэ Абдылыхгэрэ и ныбжэеггү нэххыжыггүмрэ (командировкэ, командировочнэ) хгэсэпу (техникгэггүлэм, техник) цгыггүу а кгуажгэм яггэклуат.

Абдулых цхьэггүбжэмклэ дэплгери кылгэггүуат (комбайным, комбайнер) ибггүклэ цызэхэт (цглалэ, цглалэггүалэр). ... (модэклэ, мыдэклэ) Жангджэрий ирихуэклт и лекгэр:

- Сэри наплэггүлэм зезггэсэнущ жыхуэпгэр сыт, Хгэсэмбий? Абы уккыхуалгхуауэ уцытын хуейц, уи лгым хэлгу. Сэ зыкгэсцтэжыници, шэрхэ зыцгэггүти, дамэ зытети, еси, еггүи ... (техникэ, техническэ) лгэужыггүуэу сызыхэмызаггэ цыггэккым. Абы цхьэклэ сыт тцгэн хуейр, кгуэи? Уггүсысэн, уеджэн, а уи (цхьэггэжыггүр, цхьэггэшхуэр) бггэпгэггэжггэн хуейц (А. В.).

▪ Отгадайте загадки. Кгуажэхгыггүр кьяфшггэ, паронимхэр зи гэ псалгэхэр сыт хуэдэ псалгэхэра?

Дыггэ кгухгэм и бзий цабгэм.

Кгэлыггэбгэу цхьэр ныхуашгэ,

Дыггэр кгухгэм я жеинггүр Кгэтехуауэ нэр зэхуашгэ. Мысачэ П. (Сэхуран).

С омонимичными словами не следует смешивать слова-паронимы, которые различаются значением, но сходны по произношению, грамматической принадлежности, а нередко и родству корней. Поэтому по выбранному учителем тексту учащимся можно предложить следующие виды работ.

1. Чем отличаются выделенные в тексте омонимы от паронимов?
2. Укажите, какие из паронимов в перечисленных парах несут в себе признак одушевленного предмета и какие неодушевленного.
3. Укажите аффиксы, дифференцирующие смысл паронимов.
4. Укажите паронимические гнезда, в которые входят данные пары паронимов.
5. Укажите корни, объединяющие паронимы в пары.
6. Из данных слов выберите и запишите в левый столбик паронимы, а в правый – однокорневые синонимы.
7. Из данных слов выберите и запишите сначала паронимы, затем омонимы с определениями, поясняющими их значения.
8. Из данных пар слов выпишите сначала примеры паронимов, а затем паронимизии.
9. Из данных пар слов в левый столбик запишите паронимы, в правый – слова «народной этимологии».
10. Составьте словосочетания из данных слов и выражений, согласуя их с паронимами из скобок.
11. Определите разницу в значениях словосочетаний. Укажите суффиксы, дифференцирующие значения слов, и корни, объединяющие слова в паронимические пары.
12. Определите, какой из двух паронимов, указанных в скобках, необходимо употребить в данном предложении (вместо многоточия).
13. Объясните, почему нельзя заменить использованный писателем пароним па-

раллельным в следующих предложениях.

14. Составьте паронимические лексические пары из данных слов. С каждым из паронимов составьте предложения и укажите их смысловые различия.

15. Составьте маленький рассказ на данную тему.

16. Опишите внешность вашего попутчика (место, случай, ситуацию...).

17. Расскажите о случае (предлагается конкретный случай).

18. Составьте диалог на данную тему (называется тема).

19. Продолжите рассказ (дается начало рассказа).

20. Напишите письмо другу о вашей учебе. О планах на будущее...

21. Инсценируйте дискуссию на заданную тему.

22. Составьте заявку, рекламу на заказ. Правильно используйте пары паронимов.

Список литературы

1. Апажев М. Л. Проблемы кабардинской лексики. – Нальчик: Эльбрус, 1992.
2. Апажев М. Л. Современный кабардино-черкесский язык. Лексикология и лексикография. – Нальчик: Эльбрус, 2000.
3. Будагов Р. А. Введение в науку о языке. М.: Просвещение, 1965.
4. Бельчиков Ю.А., Панюшева М. С. Словарь паронимов русского языка. – М., 2007.
5. Ецкова Э. М., Небыкова С. И., Баско Н. В. Орфография и пунктуация русского языка. – СПб., 2000.
6. Вишнякова О. В. Паронимы в русском языке. - М., 1974, Ч. 1.
7. Вешнякова О. В. Паронимы современного русского языка. – М., 1987.
8. Вешнякова О. В. Паронимы и синонимы //РЯШ, №3, 1967.
9. Вишнякова О. В. Паронимы как предмет обучения //РЯНШ, №6, 1980.
10. Шагиров А. К. Этимологический словарь адыгских (черкесских) языков. – М., 1977. – Ч. I.
11. Шагиров А. К. Этимологический словарь адыгских (черкесских) языков. – М.: Наука, 1977. - Ч. II.
12. Сергиевский Н. М. Сопоставление при повторении орфографии. - М., 1966.
13. Шанский Н. М. Русский язык. Лексика. Словообразование. М., 1975.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПОМОЩИ УЧЕБНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ИГР

Е.В. Завгородняя

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

Д.С. Хубиева

МКОУ СОШ №3, г. Карачаевск

В статье идёт речь об интенсификации обучения английскому языку. Рассматриваются пути интенсификации процесса изучения английского языка при помощи включения учебных языковых игр в различные этапы урока. Игры создают благоприятные условия для имитации иноязычной языковой среды, интенсивного применения английской лексики, развивают чувство языка, умения работы с текстом.

Ключевые слова: *интенсификация обучения, языковые игры, развитие интеллектуальных умений, английский язык.*

INTENSIFICATION OF TEACHING ENGLISH THROUGH EDUCATIONAL LANGUAGE GAMES

E.V. Zavgorodnyaya

*Karachaevo-Cherkessian State University named after U.D. Aliev,
Karachaevsk, Russia*

D.S. Khubieva, Karachaevsk

The article in question to intensify English language teaching. We discuss the ways of intensification of the process of learning English by including educational language games at different stages of the lesson. Games create favorable conditions for foreign-language simulation language environment, intensive use of the English language, develop a sense of language, the ability to work with text.

Key words: *intensification of training, language games, the development of intellectual abilities, English language.*

Под интенсифицированным процессом обучения иностранным языкам следует понимать такое обучение, при котором достигается существенный рост количественных и качественных показателей учебных речевых действий у каждого учащегося за единицу времени. Интенсификация возникла как объективная необходимость в установлении более коротких сроков овладения иностранным языком [2].

В современном обучении иностранным языкам можно проследить несколько путей интенсификации учебного процесса: во-первых, интенсификация направлена на поиски возможностей оптимального использования учебного времени; во-вторых, она осуществляется за счет применения специальных приемов обучения, с помощью которых концентрируется внимание детей или актуализируется непроизвольное запоминание ими языкового материала; в-третьих, интенсификация в значительной мере реализуется за счет оптимального применения игр [3].

Использование игры как способа обучения устной речи в школе позволяет учителю формировать такие речевые задачи, в которых есть мотив и цель речевого действия и которые диктуют употребление необходимых образцов общения. Например, для организации тренировки детей в употреблении образца общения «Моя (кошка) умеет (прыгать)» можно предложить (в рамках общего сказочного сюжета) такую речевую задачу: «Злой волшебник заколдовал наших любимых животных. Чтобы их расколдовать (игровой мотив), нужно сказать, что они умеют делать (цель речевого действия)». Вслед за учителем, который дает образец решения коммуникативной задачи, каждый ученик рассказывает о своем животном (которое он или нарисовал, или принес игрушку и т. д.) [4]:

Учитель - Моя собака умеет бегать;

Ученик 1 - Моя лягушка умеет прыгать;

Ученик 2 - Мой попугай умеет говорить;

Ученик 3 - ...

Сформированные таким образом задачи исключают монотонность тренировки и обеспечивают активность каждого ребенка. При общей для всех задаче и одном речевом образце каждый ученик выражает свое коммуникативное намерение, свою мысль, а это всегда интересно и говорящему, и слушающему.

Для школьников игра - путь к познанию в дополнение, порой, к скучным, однообразным, повторяющимся из урока в урок методическим приемам. Играя, ученики без особых усилий, с удовольствием включаются в процесс обучения, забывая, что идет урок. Обучающие игры помогают сделать процесс обучения иностранному языку интересным и творческим. Они дают возможность создать атмосферу увлеченности и снимают усталость у детей. В любой вид деятельности на уроке иностранного языка мож-

но внести элементы игры, и тогда даже самое скучное занятие приобретает привлекательную форму [1].

Возьмем для примера разучивание стихотворения. Можно написать стихотворение на доске, поработать с ним, а затем попросить ребят выучить его наизусть. Но будет гораздо интереснее, если учитель организует соревнование. Для этого стихотворение (оно воспринимается учащимися только на слух) сначала анализируется с точки зрения языковой формы (при этом могут демонстрироваться яркие картинки, отражающие его содержание), потом класс повторяет (за учителем) стихотворение несколько раз, а затем используется принцип эстафетной палочки (вместо палочки можно взять любой предмет - цветок, игрушку и т. д.). Учитель вручает ее ученику, и тот читает стихотворение наизусть, затем передает эстафету другому. Атмосфера соревнования активизирует память детей [5].

Как показывает наш опыт, организация разнообразных игр на занятиях по английскому языку вызывает у ребят желание высказаться на иностранном языке или хотя бы задуматься над тем, как нужно сказать по-английски, чтобы принять участие в игре.

Во время игры учащиеся должны быть вежливыми со своими партнерами (например, благодарить партнеров по-английски за участие в игре). Учителю важно поставить их в такие ситуации, в которых нужно помогать друг другу, действовать сообща. Эти игры оказывают благотворное влияние на психику детей, повышают уровень их воспитанности.

В младших классах, проводя игры, распространенные среди английских и американских детей, необходимо подвести школьников к выводу о том, что многие их игры похожи на те, в которые играют наши дети. Таким образом, у них воспитывается доброжелательность по отношению к детям всей планеты, возникает понимание того, что у всех людей на Земле много общего.

Применение игр на уроках в школе способствует, по нашему мнению, и повышению интереса учащихся к предмету, обеспечивает более устойчивое внимание, а, следовательно, и лучшее восприятие языкового материала. Поэтому уже с первых уроков в младших классах целесообразно проводить игры на английском языке. Так, например, можно провести игру «Знакомство», цель которой состоит в том, чтобы школьники усвоили такие фразы, как

- *Good morning!, Hi ..., What is your name?*
- *And what is your name?*

Для того чтобы оживить урок, детям предлагается выступить в роли «новенького» ученика, с которым знакомится класс с помощью вопроса *What is your name?* Затем «новенький» им задает тот же вопрос, ученики поочередно выступают в роли «новенького». Постепенно эта игра усложняется за счет увеличения объема лексико-грамматического материала, который используется в устной речи.

- *How old are you?*
- *How are you?*

Вопросы и ответы в игровой форме дети усваивают быстро.

Во время устного вводного курса школьники знакомятся с большим количеством лексических единиц. И большую помощь в усвоении этих слов оказывает игра в «Учителя и ученика». Школьники в роли учителя задают вопрос ученикам, показывая карточку с изображением определенного предмета, на который тот отвечает. Затем играющие меняются ролями. Желательно, чтобы в паре работали ученики с разными способностями. Сначала задает вопрос хорошо подготовленный ученик. За одну минуту каждый из них проговаривает до 10 предложений [4].

Игры «Запомни расположение предметов и назови их по-английски» и «Угадай» следует проводить на этапе, когда усваиваются образцы вопросов и употребление предлогов в речи. Эти игры позволяют привлечь большое количество учащихся к рече-

вой практике, что, в конечном счете, способствует повышению уровня их коммуникативной компетенции.

Выбор игры зависит от задач конкретного урока, особенностей данной группы, содержания изучаемого материала и т. д. Игровые приемы бесконечно разнообразны. Можно перечислить некоторые из них:

- подвижные игры (загадка, игра в животных, игры на внимание);
- стихи и песни, сопровождающиеся движениями;
- игра-соревнование (дети делятся на команды и выполняют различные задания);
- игры с мячом (вопрос-ответ, перевод слов и предложений с русского языка на английский и наоборот);
- диалоги с героями книг английских и американских авторов.

При выборе той или иной игры (приема) мы в основном опираемся на классификацию по особенностям методики и технологии организации конкретного урока.

Такая классификация игр выглядит следующим образом:

1. *Игры с буквами.*
2. *Лексические игры.*
3. *Фонетические игры.*
4. *Грамматические игры.*
5. *Игры для обучения аудированию.*
6. *Игры с текстом.*
7. *Идеоматические игры.*
8. *Загадки, ребусы.*
9. *Синтаксические игры.*
10. *Корректировочные игры.*
11. *Деловые игры.*
12. *Ролевые игры.*

Как видно из приведенной классификации, упражнения игрового характера могут быть разными по своему назначению, содержанию, способам организации и проведения их, материальной оснащенности, количеству участников и т.д. С их помощью можно решать какую-либо одну задачу (совершенствовать лексические, грамматические навыки и т.д.) или же целый комплекс задач: формировать речевые умения, развивать наблюдательность, внимание, творческие способности и т.д.

Применяя языковые и речевые игры на уроке, на наш взгляд, учитель должен помнить следующее:

1. Выбор формы игры должен быть педагогически и дидактически обоснован. Учитель должен знать, с какой целью он проводит ту или иную игру.
2. В играх должно быть задействовано как можно больше учащихся.
3. Игры должны соответствовать возрасту и языковым возможностям учащихся.
4. Языковые игры служат развитию всех видов речевой деятельности. На первом плане - говорение. Есть игры, предполагающие письменное выполнение, а также ряд заданий, которые могут по усмотрению учителя выполняться устно или письменно.
5. Не всегда удается «вписать» языковую игру в тематику урока. Но учитель должен стараться это сделать.
6. Ведущий - обычно учитель - должен быть, по возможности, на заднем плане. Роль ведущего могут играть и ученики.
7. Затраты времени на подготовку и проведение игры и ее польза должны находиться в оправданном соотношении друг с другом.
8. Среди многих видов упражнений есть такие, которые являются предметом педагогических дискуссий, например, корректировочные упражнения. Упражнения, включающие в себя поиск ошибок, полезны тем, что они дарят радость открытия и стимулируют активность учащихся.
9. Языковые игры должны проводиться преимущественно на иностранном языке.

10. Нельзя забывать о том, что игры не могут заменить систематической учебы и интенсивной тренировки. Они базируются на уже изученном материале. Учитель должен применять их в меру, целесообразно и планомерно.

Итак, всестороннее исследование игры как средства формирования и развития интеллектуальных умений учащихся позволяет констатировать, что учебная игра представляет собой средство оптимизации учебного процесса в целом и интеллектуальной активности в частности. Эффективность формирования и развития интеллектуальных умений по английскому языку находятся в зависимости от системы учебных игр, последовательности использования различных игр в рамках традиционного обучения. Использование игры как педагогического средства коммуникации основывается на том, что она в учебном процессе выполняет роль творческого задания и функцию носителя учебной задачи. Однако не существует универсальной игры. Необходима адаптация любой игры к конкретным условиям проведения конкретного урока, конкретной возрастной группе. Например, для начальных классов более приемлемы игры с буквами, фонетические, лексические, а для 11 класса – ролевые, деловые, игры для обучения аудированию и др.

Наши наблюдения позволяют прийти к выводу о том, что все упражнения и игры создают благоприятные условия для имитации иноязычной языковой среды, помогают детям «проживать» воображаемые ситуации, способствуют интенсивному применению лексики, развивают чувство языка, умения работы с текстом. При этом мы обеспечиваем детям максимальную самостоятельность в творчестве, не даем прямых инструкций, помогаем действовать независимо, а на основе тщательного наблюдения и оценки, определяем их сильные и слабые стороны. Мы считаем, что самое главное – не нужно сдерживать инициативы детей и делать за них то, что они могут сделать самостоятельно. Условия интенсификации, как показывает опыт, требуют сочетания игровых и неигровых методических приемов и средств.

Таким образом, игры способствуют активизации учащихся на занятиях, развивают их речевую инициативу. Игровая форма работы дает возможность повторить и закрепить усвоенные лексические единицы и типовые фразы, разнообразить формы урока и поддерживать внимание учащихся на занятиях.

Игра является тем инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность обучаемых, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, оказывает эмоциональное воздействие на учащихся. Мы убеждены, что это мощный стимул к овладению иностранным языком.

Список литературы

1. Английский язык // Приложение к газете "Первое сентября". - Май 2000. №17.
2. Горчев Д.Ю. О некоторых перспективных направлениях интенсификации обучения устной речи // Иностранный язык в школе, 1981, №3.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам // Иностранный язык в школе. 1980, № 2.
4. Лapidус Ю.В.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). - Москва, 1970.
5. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. - М.: Просвещение, 1984. - 260с.

The list of references

1. Angliiskii yazyk // Prilojenie k gazete "Pervoe sentyabrya". - Mai 2000. №17.
2. Gorchev D.Yu. O nekotoryh perspektivnyh napravleniyah intensivnitsatsii obucheniya ustnoi rechi // Inostrannii yazyk v shkole, 1981, №3.
3. Kitaigorodskaya G.A. Intensivnoe obuchenie inostrannim yazykam // Inostrannii yazyk v shkole. 1980, № 2.
4. Lapidus Yu.V.A. Intensifikatsiya processa obucheniya inoyazichnoi ustnoi rechi (puti i priemi). - Moskva, 1970.
5. Stronin M. F. Obuchayushchie igry na uroke angliiskogo yazika. - M.: Prosveschenie, 1984.- 260 s.

О ПРОБЛЕМАХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ АДЫГОВ

Посвящается памяти Шорова Ибрагима Асхадовича (1924-2014)

Ф. И. Пафов

учитель истории, а. Хабез, Россия

М. Ф. Пафова

*научно-исследовательский институт Градостроительства,
Москва, Россия*

Рассмотрены особенности интеллектуального развития адыгов в разные периоды его развития. Интеллект зависит от взаимоотношений с внешним миром, зависит от усилий человека, приложенных к самообразованию, от упорства труда для приобретения интеллекта, наблюдательности – результат жизни и деятельности человека, взгляды адыгов на интеллектуальное развитие, цена человека, адыгская система образов, передача знаний подрастающему поколению. Знания по садоводству, земледелию, животноводству, физическое развитие, интеллектуальное образование, умения и навыки, приобретаемые в период интеллектуального воспитания – главные условия интеллектуального развития для адыгов. В работе отражены результаты исследования известных кавказоведов: Шоры Ногмова, Султана – Хан-Гирея, Кази Атажукина, Дубровина Н. Ф., Мафедзева С. Х., Кумахова М. А., Шорова И. А., устное народное творчество, нартский эпос.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальное развитие, воспитание интеллекта, условия воспитания интеллекта, самовоспитание. Обязанности родителей, система наставлений, садоводство, земледелие, коневодство, животноводство.

ON THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF ADYGE'S

Dedicated to the memory Shorov Ashatovich Ibrahim (1924-2014)

F. I. Pafov, M. F. Pafova

The features of the intellectual development of the Circassians in different periods of its development. Intelligence depends on the relationship with the outside world depends on human effort applied to the self-education of the persistence of labor for the acquisition of intelligence, observation - the result of human life and activity, the views of the Circassians in the intellectual development, the price of human Adygeyan system, the transfer of knowledge to the younger generation. Knowledge of horticulture, agriculture, animal husbandry, physical development, intellectual education and skills acquired during the period of intellectual education - the main conditions for the intellectual development of the Circassians. The paper presents the results of research known Caucasiologists: Shora Nogmov, Sultan - Giray Khan, Qazi Atazhukin, NF Dubrovin, Mafedzev S. X Kumakhov MA, Shorov IA, folklore, Nart epic.

Keywords: intelligence, intellectual development, education of the intellect, the intellect conditions of education, self-education. Parental responsibilities, system manuals, gardening, farming, breeding, animal husbandry.

Проблемам интеллектуального развития человека во все времена все оставшиеся на земле и развивающиеся народы уделяли большое внимание. Не составляли и не составляют исключения адыги, в том числе оставшиеся на своей исторической территории Северного Кавказа, хотя трудно сказать, что в прошлом когда-либо были у них благоприятные для интеллектуального развития периоды.

Об этом свидетельствуют труды многих адыгских учёных и писателей XIX - XX веков, в том числе и докторов наук, имена которых вошли в историю адыгского народа.

По неполным данным впервые в истории изданной «Адыгской (Черкесской) Энциклопедии» (2006 год), автором идеи, проекта и главным редактором которой является Кумахов М.А., из адыгов вышли около 300 докторов наук, в числе которых крупный специалист по адыгской этнопедагогике Шоров И.А.

Одним из важнейших условий существования и развития народа является, как известно, наряду с материальным и культурным производством, другими отраслями деятельности, развитие интеллектуального производства, интеллектуальной деятельности, интеллектуальных сил.

Поэтому интеллектуальное развитие человека с первых дней его появления на свет являлось, является и будет являться заботой не только родителей, семьи, но и всего народа, желающего сохранить своё существование и развитие.

Овладение знаниями и культурой предшествующих поколений всегда было и остаётся одной из важнейших задач подрастающего поколения, которому предстоит развивать науку, культуру и образование в целях развития не только производства и производительности труда, но и общественных отношений.

Содержание и технология образования в истории народов развивались вместе с развитием человеческого общества, потому что люди понимали: развитие общества зависит от развития производства и производительности труда, а развитие производства и производительность труда, в свою очередь, зависит от развития науки, культуры и образования.

Однако разные люди по-разному относились и относятся к проблеме передачи подрастающему поколению всего богатства знаний и культуры, накопленных человечеством в процессе его предыдущего развития. Историческая и обществоведческая науки народов России, к сожалению, на проблему интеллектуального развития, как в прошлом, так и в настоящем, ошибочно не уделяли и не уделяют должного внимания.

Человечество постоянно учится извлекать из каждой системы национальной науки, национального образования и национальной культуры самое ценное, самое выгодное и самое эффективное для своего сохранения и развития, о чём свидетельствуют многочисленные экспедиции учёных и путешественников на территории проживания других народов в прошлом и настоящем.

Богатейший опыт развития науки, культуры и образования многонационального российского народа может и должен быть использован гораздо более эффективно. И эта сфера деятельности заслуживает гораздо большего внимания со стороны не только историков и обществоведов, чиновников органов власти и управления, но и всего российского общества. Изучить опыт интеллектуального образования и развития каждого народа – эта задача стоит перед исторической и обществоведческой наукой народов России, перед историей, наукой и практикой развития технологии образования.

Многонациональная российская наука и культура - уникальное явление мировой истории и культуры. Выявление и учёт лучших традиций образования и культуры каждого народа было и остаётся одним из основных средств укрепления и развития не только дружбы, сотрудничества и взаимопомощи народов России, но и улучшения их благосостояния. Проблемы интеллектуального образования и развития у разных народов в разное время ставились по-разному. Это зависело от сложившихся веками общественно-экономических, культурно-политических и морально-бытовых отношений.

В соответствии с ними адыги в разные периоды своего существования и развития по-разному строили своё отношение к проблемам интеллектуального образования и развития подрастающего поколения. Интересные исторические сведения на этот счёт содержатся в работах Шоры Ногмова, Султана Хан-Гирея, Кази Атажукина и ряда других авторов. Адыги с древнейших времён высоко ценили в человеке интеллект, мудрость, знания и ставили их на первое место в образовании, отмечал Шоров И.А. [22].

Один догадливейе другого, интеллект – основа всякого дела, главная сила человека – его интеллект, у кого интеллект, тот опора для всех, птицу поднимают его крылья, а

человека – его интеллект, - эти и многие другие пословицы и поговорки адыгов говорят о том, что они всегда высоко ценили интеллект. Адыги традиционно считали, что интеллект передаётся человеку от человека, человек сам формирует свой интеллект под влиянием окружающей среды, от старших и мудрых людей подрастающему поколению.

Множество примеров устного народного творчества адыгов о том, как без интеллекта не обходится, не побеждает даже самый сильный человек, и о том, как силен в борьбе с врагом даже физически слабый, но интеллектуально высоко развитый человек. Об этом много сказано в эпосе «Нарты».

Интеллект выше физической силы: лучше большой интеллект, чем большая сила, - говорит адыгская пословица.

Интеллект дороже золота, имущества, роскоши. Это знали и понимали адыги с древнейших времён. «У кого есть интеллект, у того есть всё!» - традиционно считали адыги.

На вопрос: «что тебе дать: интеллект или богатство?», был ответ: «мне дай интеллект, а богатство я сам найду».

Мысль о высоком значении интеллекта в жизни ярко отражена в сказке «Три сына старика»: интеллект – это золото, оставленное отцом.

Мудрые адыги были убеждены, что все заботы родителей должны быть направлены на то, чтобы развить интеллект своих и чужих детей, а не на то, чтобы накопить богатство.

Материальное богатство, накопленное отцом, к сожалению, как правило, служит чаще всего источником безнравственности детей, губит их интеллект и физические силы, делает их несчастными в жизни, избавляя от необходимости трудиться.

Адыги говорили: лучше тот, у кого в голове есть, чем тот, у кого в загоне много скота есть.

Мудрые адыги традиционно ценили человека по интеллекту, а не по богатству и положению. Говорили: не смотри на того, кто говорит, а смотри на то, что он говорит.

Мудрые черкешенки выбирали себе будущего мужа не по его богатству, а по его внутренней красоте, интеллекту.

Адыги критиковали глупость и невежество. Говорили: «лучше быть рабом разума, чем покровителем глупости», «глупого я обхожу, а умный – меня».

Адыги понимали, что основой интеллекта являются знания: «кто умён, тот знаниями не насытится», «основа интеллекта – совет», «умный и с глупым посоветуется», «умный за совет поблагодарит, а неумный посмеётся над тобой», чтобы стать интеллектуальным, надо советоваться.

Знания приобретаются через образование, которому нет предела. Адыги справедливо считали, что сын видит много такого, чего не видел отец, сын знает много такого, что не знал отец.

Интеллектуальные способности человека не зависят от его высокого происхождения, имущественного положения и внешних данных, а зависят от взаимоотношений с внешним миром, зависят от усилий человека, приложенных к самообразованию.

Не случайно есть такие адыгские пословицы и поговорки: «Интеллект не покупают и не продают, только приобретают упорным трудом». «Живущий у переправы знает характер реки». «Кто живёт у реки, тот знает, где рыба водится».

В этих выражениях видно, что интеллект, знания человек приобретает наблюдая за тем, с чем сталкивается, что испытывает, что переживает в жизни.

Вместе с тем, наблюдательность является результатом жизни и деятельности человека. Доблестные дела человека – важнейший источник его интеллектуального роста.

Признавая наследственность, народ утверждал, что человек способен к интеллектуальному развитию.

Адыгский этнограф Мафедзев С.Х. писал, что человек, его интеллект на одну треть определяется его происхождением, на одну треть его образованием и на одну треть той средой, которая его окружает [15].

Неравенство людей по происхождению не является непреодолимым препятствием для его высокого интеллектуального развития.

Такой взгляд адыгского народа имел важное значение для интеллектуального развития подрастающего поколения.

Взгляды адыгов на интеллектуальное развитие человека формировались в течение многих веков. Адыгский народ выработал свою систему интеллектуального образования подрастающего поколения, которая изменялась и развивалась вместе с развитием адыгского общества.

Изменялось и развивалось содержание образования.

Подрастающему поколению народ давал знания, которые можно разделить на две группы: 1) общие, включающие знания языка, истории, географии, культуры, экологии, экономики, этикета и 2) специальные, включающие технологию производства в сельском хозяйстве и различных ремёслах.

Речь имела огромное значение в жизни адыгов. Она являлась не только выразителем желаний человека, но и средством общения между людьми, средством воздействия одного человека на другого.

«Человек делает человека», «язык - посол головы», - говорили адыги.

Язык всегда был и остаётся великим учителем народа.

Подрастающее поколение с раннего возраста прислушивались и прислушиваются к звукам родного языка, повторяют их вслед за взрослыми и постепенно начинают понимать их смысл и значение.

С течением времени число адыгов, знающих, кроме своего родного адыгского, другие языки, постоянно росло и растёт.

Число адыгов, получающих образование на русском (общероссийском), ставшем языком общения представителей десятков и сотен разноязычных народов России, постоянно росло.

Вместе с тем, нельзя не сказать о том, что система образования подрастающего поколения всегда имела существенные недостатки. Об этом писал еще Дубровин Н.Ф. [11].

Большое значение в интеллектуальном образовании подрастающего поколения адыги придавали изучению истории своего народа. С её помощью старшее поколение делало патриотами своего народа подрастающее поколение. Источниками исторических сведений первоначально служили легенды, предания, сказания и сказки, историко-героические песни. Для понимания исторических судеб адыгского народа большое значение всегда имело и имеет героический эпос «Нарты», по которому можно судить не только о древнейшем периоде истории адыгов, но и о его интеллекте.

Эпос «Нарты» повествует о том периоде истории адыгов, когда был матриархат, при котором женщины играли ведущую роль в обществе. Человек оценивался не только по его физической силе, мужеству, смелости, но и по его интеллекту. «Нарты» свидетельствуют о том, что основным занятием адыгов были земледелие и скотоводство, в которых должны были преуспевать лучшие люди, если они таковыми желали быть.

Следует отметить, что даже в эпосе «Нарты» поднимаются проблемы общественного неравенства. Устное народное творчество адыгов сохранило предания о героях-защитниках интересов трудящихся во второй половине XVI века. Песня о Дамалее повествует о крестьянском движении в конце XVII века, «Песня о Бзюкской битве» повествует о крестьянском восстании в Шапсугии в 1796 году, песня о «Княжеско-дворянской войне» - о восстании в Бжедугии в 1856 году.

Вместе с тем, в некоторых произведениях устного народного творчества выражена мечта народа о царе и князьях из крестьян. В сказке «Как плотник стал князем» показан добрый князь из народа, раздающий щедрой рукой скот и золото людям.

Ограниченность исторических представлений в устном народном творчестве накладывала свой отпечаток на всё направление интеллектуального образования подрастающего поколения.

Правильно пишет Волков Г.Н.: «Без любви к своей семье, к своему роду, племени, племенному союзу, без гордости за историческое прошлое народы не сумели бы сохранить свою этническую самостоятельность» [10, с. 188].

В адыгской народной системе образования немало места занимало математическое образование. Она диктовалась необходимостью математических знаний в производственной деятельности.

Горцев считают прирождёнными воинами, но сами они, не менее воинских доблестей, ценят знания, ум и красоту.

В Дагестане издревле неграмотность считалась позором, а книга – высшей ценностью. Образование было общедоступным, а по количеству школ на душу населения горцы превосходили самые просвещённые народы мира. Богатые библиотеки украшали скромные саки горцев, а дагестанские учёные высоко ценились во всём мусульманском мире. Горцы изучали не только богословие и философию, но и алгебру, геометрию, логику, стихосложение, составляли медицинские атласы, энциклопедии растений и минералов, - писал Шапи Казиев [21, с. 15].

Как пишут некоторые авторы, числа больше миллиона в жизни адыгов не имели практического значения, а миллион обозначали как «тысяча тысяч». Адыгами было накоплено немало астрономических сведений, с которыми знакомили подрастающее поколение в сказках, легендах, загадках. Многие в народных объяснениях небесных явлений неверно, но они пробуждали у подрастающего поколения интерес к наблюдениям: «Семь звёзд – братьев (Большая Медведица) обернутся – наступает рассвет». Приближение утра определяли и по положению Венеры: «Звезда Зари вышла – скоро рассвет», - говорили адыги.

Интеллект человека, как известно, развивается в той отрасли, в которой проходит его жизнедеятельность. Адыги давали знания подрастающему поколению, прежде всего, в отраслях земледелия, животноводства, садоводства и пчеловодства. В процессе совместной производственной деятельности подрастающее поколение узнавало от старшего поколения названия зерновых культур, термины, связанные с технологией сельскохозяйственного производства (земля, почва, пахота, посев, прополка, семена, уборка, растение, плуг, борона, тяпка, лопата, серп, коса и т.д.).

В целом ряде литературных источников говорится об уровне культуры земледелия адыгов в далёкие времена, которая передавалась из поколения в поколение не только в процессе совместной производственной деятельности, но и через устное народное творчество [1, с. 111-114].

Подрастающему поколению передавали знания о том, какие погодные явления благоприятны для жизни растений. Например, «много снега – год урожайный», «хорошо, когда весна сухая, а лето дождливое», «земля возвращает то, что ты даёшь ей».

Погода имела большее значение, чем труд и почва, для количества урожая, поэтому адыги пристально присматривались к условиям погоды, старались узнавать природные закономерности: «если закат солнца ясный, то день будет ясным», «красная вечерняя заря обещает семь ясных дней, а красная утренняя заря не даёт оглянуться», - говорили адыги.

В адыгском языке имеются названия всех сельскохозяйственных терминов, связанных с технологией производства растений, деревьев, плодов деревьев, фруктов, бахчевых культур. Подрастающее поколение вместе со всеми взрослыми осуществляло прививки фруктовых саженцев, выведение новых сортов фруктовых деревьев. Мичу-

рин И.В. призывал изучить и использовать ценные адыгские сорта плодовых деревьев и опыт адыгских садоводов [16, с. 163-164]. Существует предание, в котором говорится, что за юношу, не привившего десять дикорастущих деревьев черенками культурных сортов, не выходила замуж ни одна девушка [16, с. 19]. Адыгская пословица говорит: «Неустанно, до самой старости сажайте плодовые деревья. Это пойдёт на пользу народу и все хорошие люди, внуки, правнуки будут вспоминать вас добрым словом» [17, с.25].

Животноводство у адыгов имеет многовековую историю. Поэтому в интеллектуальном образовании подрастающего поколения с древнейших времён много места и времени занимали вопросы животноводства. В период язычества у адыгов имелись бог крупного рогатого скота и бог мелкого рогатого скота. В эпоху бронзы адыги занимались в больших масштабах овцеводством. Начало выращивания глубоко местной породы адыгских лошадей историки относят к 8-7 векам до нашей эры [17, с. 25]. Молодых людей с древнейших времён учили, в каких местах, какой скот пасти. На скалах, покрытых кустарниками, пасли овец и коз. Участки с низким травостоем отводились лошадям и крупному рогатому скоту.

Подрастающее поколение с ранних лет знало сроки заготовки кормов на зиму. Август считался сенокосным месяцем. Говорили, что «девятого апреля вилы забрасывают на чердак», «если увидишь голову ягнёнка – это весна, а если увидишь верхушку стога сена – это зима».

Присутствуя, а потом и участвуя при освеживании скота, разделке туши, подрастающее поколение получало не только необходимые навыки, но и анатомические знания. В адыгском языке имеются названия всех органов и частей тела животных: скелет, кровеносные сосуды, гортань, щиколотка, передняя ляжка, плечо, вымя и т. д.

Коневодство занимало важное место в знаниях подрастающего поколения по животноводству, системе содержания и ухода за лошадьми.

Истоки многих средств и принципов интеллектуального образования подрастающего поколения уходят в устное народное творчество.

Адыги с древнейших времён считали, что овладение знаниями – трудное дело. Адыгские пословицы говорят: «начало учения горькое, как желчь, конец сладок, как мёд», «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», «не зная начало, не поймёшь конец», «ничему не следует учить, опираясь только на один авторитет», «из тех, кто идёт на тот свет, нет неспособных на что-нибудь».

В этих и других пословицах и поговорках мы видим, что адыги стремились учить всех всему, но при этом учитывали индивидуальные способности каждого юноши и каждой девушки.

Физическое развитие и интеллектуальное образование подрастающего поколения адыги считали лучшим подарком народу. Они объясняли, показывали, упражняли, приучали наблюдать, проверяли работу, умения и знания, как и все другие народы мира.

Но основными показателями интеллектуального развития народ считал знания, умения, навыки и способность применять полученные знания, умения и навыки в практической деятельности. Народ давал подрастающему поколению знания по родному языку, истории, географии, математике, астрономии, сельскому хозяйству, морали и быту. Система интеллектуального образования адыгов в своём становлении и развитии прошла долгий и трудный путь не в течение двух веков и даже двух тысячелетий, а в течение куда более продолжительного периода. Шоров И.А. считал, что каждый ученик по-своему талантлив, поэтому очень важно, чтобы учитель проявлял к каждому ученику индивидуальный подход. Он учил постоянно учиться, самостоятельно овладевать знаниями, в том числе и на личном опыте, каждого ученика вёл к вершинам знаний по индивидуальному плану на вырост. В его трудах глубоко освещены основы этнопедагогики, интеллектуального развития человека, роль семьи, роль окружающих людей в интеллектуальном развитии, роль самообразования для каждого человека.

Система интеллектуального образования адыгов включала не только естественно-научное образование, но и формирование, и развитие диалектико-материалистического мировоззрения.

Общественная организация интеллектуального образования адыгов возникла с возникновением адыгского общества, но её изменения были связаны с проникновением на Северный Кавказ мировоззрения, интеллекта и культуры других народов мира, в том числе арабов с исламским мировоззрением. Со временем образование на арабском языке стали получать преимущественно мальчики 8-12 лет из имущих слоёв населения, малая часть из которых продолжала образование в течение последующих 10-15 лет. На становление и развитие системы интеллектуального образования адыгов преимущественное влияние оказывали внешние и внутренние факторы: влияние арабского Востока и проникновения России на Северный Кавказ, что оказывало существенное влияние на развитие общественных отношений адыгов.

До установления Советской власти в России у адыгов мусульманское образование преобладало над светским. Первая газета на адыгском языке «Адыгский голос» на арабской графике появилась осенью 1917 года в Нальчике, что имело большое значение в развитии интеллектуального образования адыгов. К тридцатым годам XX века практически все религиозные, в том числе и образовательные, учреждения адыгов Северного Кавказа были закрыты. Изучение ислама приобрело нелегальный характер [12, с. 307-311].

В годы Советской власти (1917-1989 гг.) интеллектуальное развитие и развитие диалектико-материалистического мировоззрения адыгов достигло небывало высокого уровня.

В 1989-1999 годах началось возрождение мусульманского образования адыгов. Параллельно происходил процесс деградации интеллектуального образования, что стало вызывать сильное общественное недовольство.

Как свидетельствуют литературные источники, открытие первого общественного учреждения образования адыгов произошло в 1735 году, затем состоялось открытие другого учреждения образования в Нальчике в 1778 году. Открытие первой светской школы адыгов относят к 1822 году [13].

В 1837 году в городе Ставрополе открыли гимназию, где стали обучаться и мальчики из знатных семей адыгов, из которых готовились будущие местные чиновники. В созданной на Кавказе в 1848 году первой военной школе обучались и адыгские мальчики из знатных семей.

В 1860 году в городе Нальчике были учреждены так называемые горские школы. В Майкопе такие школы были учреждены в 1866 году. В них получали образование только дети состоятельных и знатных горцев. Преподавание велось на русском языке, а преподавание родного адыгского языка не предусматривалось [9, с. 21].

В 1879 году было введено преподавание арабского и французского языков. В 1866 году Кази Атажукиным были организованы трёхмесячные курсы учителей, цель которых состояла в том, чтобы научить правильно, внятно и отчётливо читать и писать на адыгском языке и усвоить четыре элементарных правила арифметики. Выпускникам курсов выдавали свидетельство о присвоении звания сельского учителя, но курсы с первого июня 1867 года перестали существовать. В 1879 году при горской школе в городе Нальчике было открыто технико-агрономическое отделение. Сеть светских учреждений образования на Северном Кавказе постоянно расширялась, но целью образования считалось только слияние горцев с русским народом.

Вопрос об обучении на родном языке практически нигде не нашёл положительного решения. Государство до начала XX века фактически не участвовало в финансировании учреждений образования на селе. 29 декабря 1909 года директор народных училищ Кубанской области писал атаману Майкопского отдела, что «в горских аулах очень трудно открывать учебные заведения: слишком велики расходы средств казны».

По всероссийской переписи 1897 года лишь 2-7% адыгов являлись грамотными. Система образования стала развиваться быстрыми темпами лишь после Советской Социалистической революции 1917 года. 30 октября 1918 года было принято постановление «О школах национальных меньшинств». Первые Советские Социалистические учреждения образования создавались исключительно в трудных условиях. Не было необходимых помещений, кадров учителей, финансирования. Значительная часть адыгов не понимала важности и необходимости интеллектуального образования подрастающего поколения. Трудно шёл процесс развития Советского Социалистического мировоззрения у адыгских учительских кадров. В связи с этим, в массовом масштабе организовывались краткосрочные курсы учителей. Проводилась огромная работа по изменению учебных планов, программ и методов образования. 23 августа 1923 года издаётся декрет о введении всеобщего начального образования. Новшеством стало создание дошкольных образовательных учреждений и первых общественных организаций учащихся имени Ленина.

25 июля 1930 года ЦК ВКП(б) признал необходимым значительно увеличить бюджетные ассигнования на развитие образования, привлечь к строительству учреждений образования предприятия и общественные организации, использовать под учреждения образования лучшие дома в городах и сёлах, увеличить материальную помощь нуждающимся учащимся, расширить подготовку учительских кадров. Менее обеспеченные учащиеся бесплатно снабжались одеждой, обувью, питанием и учебными пособиями. 5 сентября 1931 года ЦК ВКП(б) отмечал, что учреждения образования значительно продвинулись вперёд по пути соединения образования с производительным трудом и общественной работой.

Обязательное всеобщее семилетнее образование подрастающего поколения, введённое в 1934 году XVII съездом ВКП(б), было подготовлено всем ходом общественно-экономического, культурно-политического и морально-бытового развития Советской Союза. Оно вызывалось потребностями развития общественного производства и повышения производительности труда, интересами развития индустриализации, коллективизации и культурной революции.

13 марта 1938 года было принято постановление об обязательном изучении русского языка в национальных школах. Оно не содержало положений, ущемляющих местные языки. В 1939 году было намечено осуществление всеобщего среднего образования подрастающего поколения.

Трудно поправимый ущерб развитию образования нанесла начавшаяся 22 июня 1941 Великая Отечественная война 1941-1945 годов, унёсшая, по данным на 2012 год, 30 миллионов жизней лучших учёных, учителей, учащихся и других активных граждан и патриотов СССР. В связи с началом войны, 17 сентября 1941 года было принято постановление об обучении сельскохозяйственным профессиям учащихся старших классов, согласно которым, в учебные планы вводились два дополнительных часа образования в труде, средствами труда и в процессе труда в неделю, и устанавливалась непрерывная производственная практика. После победы СССР над фашистской Германией в 1949-1950 учебном году в 5 класс были приняты все выпускники 4 класса начальной школы, а в 8 класс 80% выпускников семилетней школы.

Важной вехой в развитии народного образования адыгов стало решение XIX съезда КПСС в октябре 1952 года о подготовке условий для перехода к всеобщему среднему образованию. К середине 50-х годов остро встала проблема подготовки подрастающего поколения к общественно-полезному труду в народном хозяйстве. В связи с этим, в декабре 1958 года принимается закон об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы образования. В соответствии с этим законом сельские общеобразовательные школы начинают выпускать специалистов сельского хозяйства: механизаторов, доярок, полеводов, садоводов, овощеводов и т.д. В 1960-1961 учебном году образование адыгов с первого класса было переведено на русский язык, что вы-

звало сокращение программы родного языка. С 1962 года стало осуществляться обязательное восьмилетнее образование, что позволило поднять население на более высокий общеобразовательный уровень.

20 июня 1972 года было принято постановление о завершении перехода ко всеобщему среднему образованию, которое, несмотря на все имевшие место недостатки, выполнялось до ликвидации Советского Социалистического общественного строя.

В 1991 году в городе Нальчике тиражом 1000 экземпляров вышла книга Мафедзева С.Х. «Межпоколенная трансмиссия традиционной культуры адыгов», имеющая исключительно важное значение для развития интеллектуального образования адыгов [14]. В последних строках своей книги Мафедзев С.Х. справедливо отмечал, что если и дальше будет продолжаться безграмотное отношение к земле, к природе, к вековым традициям интеллектуального образования подрастающего поколения, то пустыми будут как закрома, так и сердца детей и внуков.

В результате многолетних научных исследований, основанных на изучении истории и жизни адыгов, Мафедзев С.Х. пришёл к выводу, что образование «на основе глубоких знаний основ наук должно идти в ногу с требованиями жизни, способствуя активному развитию у подрастающего поколения научного мировоззрения, высокой нравственной культуры, творческого отношения к труду» [10].

Хотя история свидетельствует о трудолюбии, жажде знаний, художественном вкусе, мудрости и справедливости адыгских народных масс, как писал Мафедзев С.Х., история не сохранила ни одного имени адыгского крестьянина или крестьянки [9, с. 228].

Нет сомнения в том, что эту ошибку необходимо исправить, если мы желаем жить и развиваться. Общественно-экономические изменения, происходившие в жизни адыгов, приводили к изменениям в оценке целей, методов и средств интеллектуального образования подрастающего поколения.

Заинтересованные в расширении своего хозяйства адыги, как правило, мало внимания уделяли интеллектуальному образованию подрастающего поколения, труд которого всё больше становился источником обогащения и наживы имущих слоёв и всё меньше источником интеллектуальных знаний. Об этом чётко сказал в своей книге Мафедзев С.Х. [9, с. 137].

Замкнутое натуральное, а потом полунатуральное хозяйство заставляло адыгов производить почти всё необходимое для существования самыми примитивными орудиями труда, что занимало практически всё время, и не оставляло времени на интеллектуальное развитие. История адыгов подтверждает, что последствия частых засух и неурожаев оборачивались настоящим бедствием и голодом. Поэтому главное внимание обращалось на привитие подрастающему поколению необходимых навыков в сельскохозяйственных работах и на систематичность и аккуратность в труде.

Традиционно у адыгов было принято, что наставлять подрастающее поколение могли только знающие и уважаемые люди. Как известно, дух соревнования и соперничества присущ подрастающему поколению каждого народа не меньше, а больше, чем взрослым. Это адыги учитывали во всём, в том числе и в интеллектуальном образовании подрастающего поколения.

Адыги говорили: «Соревнующиеся богатеют, злопыхатели разоряются», «Если человек до двадцати пяти лет не стал физически сильным, то он может дальше к этому не стремиться. Если до тридцати пяти лет не набрал знаний, не поумнел, не стал рассудительным, то этого дальше не случится. И если до сорока пяти лет не разбогател, то богатства и не будет».

Список литературы

1. Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XIII-XIX веков. - Нальчик, 1974.
2. Адыгская (черкесская) энциклопедия. - М., 2006.

3. Ардзинба В.Г. О некоторых новых результатах в исследовании истории, языков и культуры древней Анатолии. - М., 1983.
4. Багрянородный Константин. Об управлении империей. - М., 1989.
5. Бушуев С.К. Из истории внешнеполитических отношений в период присоединения Кавказа к России (20-70 годы XIX века). - М., 1983.
6. Волков Г.Н. Этнопедагогика чувашского народа. – Чебоксары, 1966.
7. Дубровин Н.Ф. Черкесы (адыги). Материалы для истории черкесского народа. – Нальчик, 1989.
8. Крупнов Е.И. Древняя история Северного Кавказа. - М.: Издательство АН СССР, 1960.
9. Мафедзев С.Х. Адыгский этикет. - Нальчик, 1994.
10. Мафедзев С.Х. Межпоколенная трансмиссия традиционной культуры адыгов. - Нальчик, 1991.
11. Мафедзев С.Х. Очерки трудового воспитания адыгов. - Нальчик, 1984.
12. Мичурин И.В. К жителям суровой сибирской тайги. Соч., т. 4. - М.: Сельхозиздат, 1948.
13. Тхагушев Н.А. Адыгские сады. - Майкоп, 1956.
14. Шапи Казиев. Имам Шамиль. - М.: Молодая гвардия, 2010.
15. Шоров И.А. Идеи умственного воспитания в адыгском устном народном творчестве. - Ростов-на-Дону, 1987.

List of references

1. Adygi, balkarcy i karachaevcy v izvestijah evropejskih avtorov XIII-XIX vekov. - Nal'chik, 1974.
2. Adygskaja (cherkesskaja) jenciklopedija. - M., 2006.
3. Ardzinba V.G. O nekotoryh novyh rezul'tatah v issledovanii istorii, jazykov i kul'tury drevnej Anatolii. - M., 1983.
4. Bagrjanorodnyj Konstantin. Ob upravlenii imperiej. - M., 1989.
5. Bushuev S.K. Iz istorii vneshnepoliticheskikh otnoshenij v period prisoedinenija Kavkaza k Rossii (20-70 gody XIX veka). - M., 1983.
6. Volkov G.N. Jetnopedagogika chuvashskogo naroda. - Cheboksary. 1966.
7. Dubrovin N.F. Cherkesy (adygi). Materialy dlja istorii cherkesskogo naroda. – Nal'chik, 1989.
8. Krupnov E.I. Drevnjaja istorija Severnogo Kavkaza. - M.: Izdatel'stvo AN SSSR. 1960.
9. Mafedzev S.H. Adygskij jetiket. - Nal'chik, 1994.
10. Mafedzev S.H. Mezhpokolennaja transmissija tradicionnoj kul'tury adygov. - Nal'chik, 1991.
11. Mafedzev S.H. Oчерki trudovogo vospitanija adygov. - Nal'chik, 1984.
12. Michurin I.V. K zhiteljam surovoj sibirskoj tajgi. Soch., t. 4. - M.: Sel'hozizdat, 1948.
13. Thagushev N.A. Adygskie sady. - Majkop, 1956.
14. Shapi Kaziev. Imam Shamil'. - M.: Molodaja gvardija, 2010.
15. Shorov I.A. Idei umstvennogo vospitanija v adygskom ustnom narodnom tvorchestve. - Rostov-na-Donu, 1987.

**ЕСТЕСТВЕННЫЕ
НАУКИ**

IV



ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО АЛГОРИТМА РАЗБИЕНИЯ ФРАКТАЛЬНОГО ДЕРЕВА НА ЦЕПИ ДЛИНЫ ДВА

Х. Д. Шунгаров

*ФГБОУ ВПО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева», Карачаевск, Россия*

В данной работе для решения задачи разбиения фрактального дерева на цепи длины два предлагается параллельный алгоритм полиномиальной сложности и дано обоснование эффективности такого алгоритма.

Ключевые слова: граф, фрактальный граф, фрактальное дерево, разбиение множества вершин фрактального дерева, параллельный алгоритм полиномиальной сложности.

EFFECTIVENESS OF PARALLEL ALGORITHM OF BREAKING FRACTAL TREE ON THE PATHS LENGTH TWO

H. B. Shungarov

*Karachaevo-Cherkessian State University named after U.D.Aliev,
Karachaevsk, Russia*

In the given research for the problem of breaking Fractal Tree on the Paths Length Two offered an parallel algorithm of polynomial complex and substantiation of effectiveness of such algorithm are given.

Keywords: Graph, Fractal Graph, Fractal Tree, of Problem of Breaking of Set of Vertex of Fractal Tree, parallel algorithm of polynomial complex, the Paths Length Two.

В данной работе для нахождения ПМА двухкритериальной задачи разбиения фрактального дерева на цепи длины два предлагается параллельный алгоритм полиномиальной сложности и дано обоснование эффективности такого алгоритма.

1. Основные понятия и определения

Термином *затравка* условимся называть какой-либо связный граф $H = (W, Q)$. Для определения *фрактального (предфрактального) графа* [1] нам потребуется операция *замены вершины затравкой (ЗВЗ)*. [2] Суть операции ЗВЗ заключается в следующем. В данном графе $G = (V, E)$ для замещения намеченной вершины $\tilde{v} \in V$ выделяется множество вершин графа, а E_L - множество его ребер. Определим его рекуррентно, поэтапно, заменяя каждый раз каждую вершину графа $G_l = (V_l, E_l)$, построенном на предыдущем этапе $l = 1, 2, \dots, L - 1$ затравкой $H = (W, Q)$. В этом случае фрактальный граф $G = (V, E)$ называется каноническим, в противном случае – неканоническим. На этапе $l = 1$ графу соответствует затравка $G_1 = H$. Об описанном процессе говорят, что *граф $G_L = (V_L, E_L)$ порожден затравкой $H = (W, Q)$* . Процесс порождения графа G_L есть процесс построения последовательности предфрактальных графов $G_1, G_2, \dots, G_l, \dots, G_L$, называемой *траекторией* [1]. Фрактальный граф $G = (V, E)$, порожденный затравкой $H = (W, Q)$, определяется бесконечной траекторией. Использование операции ЗВЗ в процессе порождения предфрактального графа G_L , для элемен-

тов $G_l = (V_l, E_l)$, $l \in \{1, 2, \dots, L-1\}$ его траектории позволяет ввести отображение $\varphi: (V_l \rightarrow V_{l+1})$ или $\varphi(V_l) = V_{l+1}$, а в общем виде

$$\varphi(V_l) = V_{l+1}, l = 1, 2, \dots, L-1 \quad [1]. \quad (1.1)$$

В выражении (1.1) множество V_{l+1} - образ множества V_l , а множество V_l - прообраз множества V_{l+1} . Ребра графа G_L , появившиеся на этапе l порождения $l \in \{1, 2, \dots, L\}$, называются *ребрами ранга l* . Ребра ранга L называются *новыми* ребрами графа G_L , а все остальные ребра - *старыми*.

Получим множество $\{B_{L,i}^{(r)}\}$, $r \in \{1, 2, \dots, L-1\}$ блоков r -го ранга, где $i = 1, 2, \dots, n^{L-r}$ - порядковый номер блока. Блоки $B_L^{(0)} \subseteq G_L$ первого ранга называются *подграф - затравками H* графа G_L . Всякий блок $B_L^{(r)} = (U_L^{(r)}, M_L^{(r)})$, $r \in \{1, 2, \dots, L-1\}$ является предфрактальным графом $B_r = (U_r, M_r)$ таким, что для любой вершины $v_j \in V_l, j \in \{1, 2, \dots, n^l\}$ графа $G_l = (V_l, E_l), l \in \{1, 2, \dots, L-1\}$ из траектории графа G_L , отображение φ в формуле (1.1) удовлетворяет равенствам

$$\varphi^t(v_j) = U_{l+t,j}^{(t)}, \varphi^t(v_j) = B_{l+t,j}^{(t)}, B_{l+t,j}^{(t)} = (U_{l+t,j}^{(t)}, M_{l+t,j}^{(t)}) \subseteq G_{l+t}, t = 1, 2, \dots, L-1. \quad (1.2)$$

Аналогично

$$\varphi^t(U_{l,i}^{(r)}) = U_{l+t,i}^{(r+t)}, \varphi^t(B_{l,i}^{(r)}) = B_{l+t,i}^{(r+t)}, r \in \{1, 2, \dots, L-t\}, i \in \{1, 2, \dots, n^{l-r}\}. \quad (1.3)$$

Термином *подграф-затравка $z_s^{(l)}$* называется блок $\{B_{L,s}^i\}$, $s = 1, 2, \dots, n^{l-1}$ первого ранга графа $G_l, l = \overline{1, L}$ из траектории [1]. Последовательное выделение подграф-затравок $z_s^{(l)}$ на графах G_1, G_2, \dots, G_L из траектории предфрактального графа G_L разбиает множество ребер E_L на непересекающиеся подмножества подграф-затравок $Z(G_L) = \{z_s^{(l)}\}, l = \overline{1, L}$, - ранг подграфа-затравки, а $s = \overline{1, n^{l-1}}$ - ее порядковый номер. Такое разбиение на подмножества позволяет сохранить информацию смежности старых ребер на момент их появления в предфрактальном графе. В траектории переход от графа G_{l-1} к G_l осуществляется $|V_{l-1}| = n^{l-1}$ операциями ЗВЗ. Поэтому общее число использованных затравок в порождении графа G_L равно $1 + n + n^2 + \dots + n^{L-1} = \frac{n^L - 1}{n - 1}$. Тогда мощность множества $Z(G_L)$ всех подграф-затравок из траектории графа G_L удовлетворяет равенству $Z(G_L) = \left\| \frac{n^L - 1}{n - 1} \right\|$ [1].

Граф $G_L = (V_L, E_L)$ называется взвешенным, если каждому его ребру $e^{(l)} \in E_L$ приписано действительное число $w(e^{(l)}) \in (\theta^{l-1}a, \theta^{l-1}b)$, $l = \overline{1, L}$ - ранг ребра $a > 0, \theta < \frac{a}{b}$ [1].

Пусть задано множество затравок $D_i \in \{D\}, \{D\} = \{D_1, D_2, \dots, D_p\}, p > 2$ каждая из которых представляет собой некоторое n - вершинное дерево $D_i = (DV_i, DE_i)$, где $|DV_i| = n, n = 3q$ для некоторого целого положительного числа q . Число всех таких затравок обозначим через $Z(T_L)$.

Аналогично определим предфрактальное дерево $T_L = (VT_L, ET_L)$ рекуррентно, поэтапно, заменяя каждый раз в построенном на предыдущем этапе $l = 1, 2, \dots, L-1$ дереве $T_l = (VT_l, ET_l)$ каждую его вершину затравкой D_i . На этапе $l = 1$ дереву $T_L = (VT_L, ET_L)$

соответствует затравка $T_1 = D_1$. Об описанном процессе говорят, что *дерево* $T_L = (VT_L, ET_L)$ порождено затравкой $D_i = (DV_i, DE_i), i = 1, 2, \dots, L$.

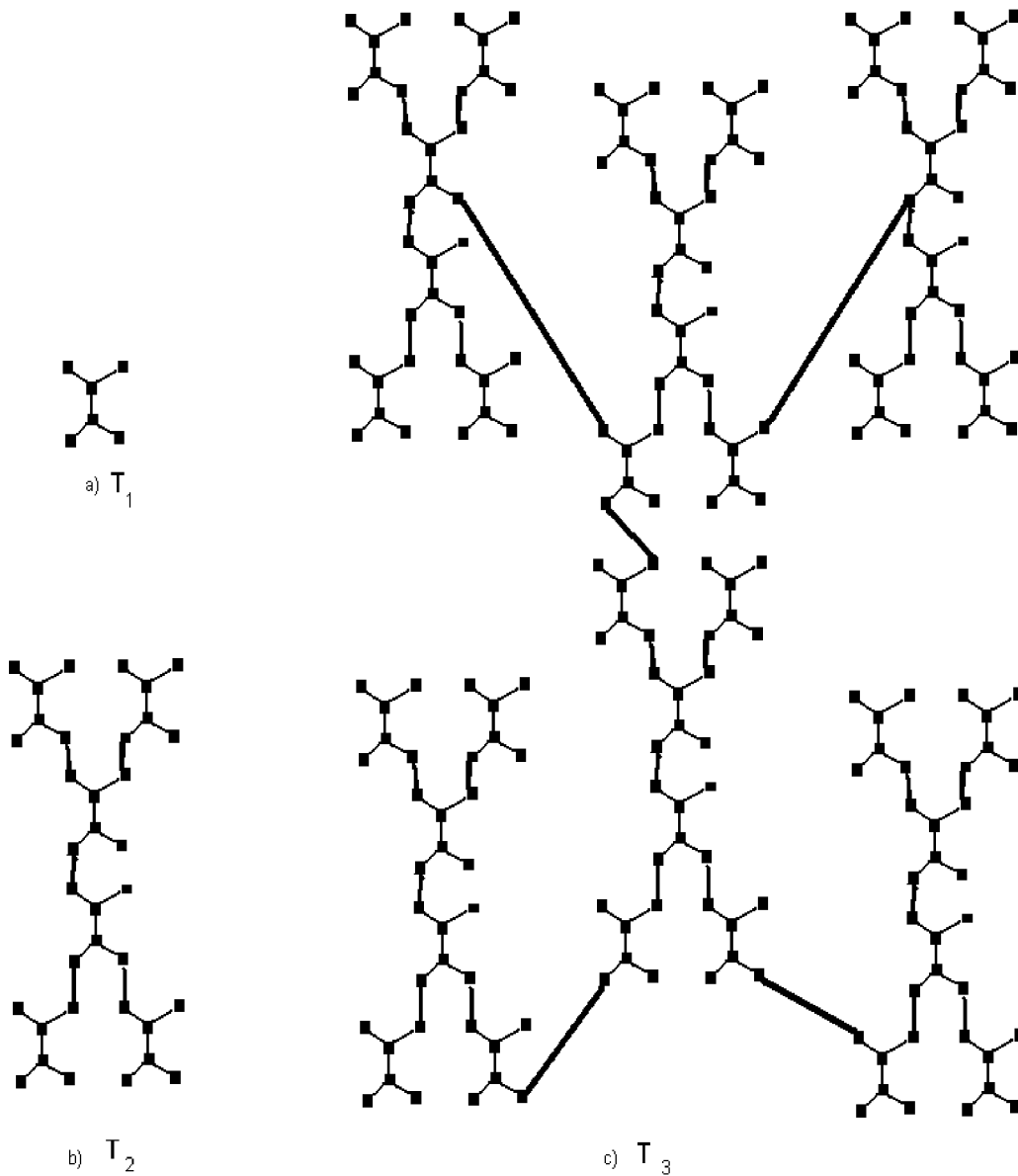


Рис.1.1. Предфрактальное дерево.

На рис. 1 изображена траектория предфрактального дерева $T_2 = (VT_2, ET_2)$, порожденного затравкой $D_1 = (DV_1, DE_1)$ - 6-вершинным деревом. Самыми "жирными" линиями нарисованы ребра подграф-затравки $z_1^{(1)}$.

Ранее исследовалась задача разбиения произвольного дерева на цепи длины два [3]. В работе [3] также сконструирован точный алгоритм α трудоемкости $O(n^3)$ и доказано, что класс задач разбиения произвольных n – вершинных деревьев на цепи длины два полиномиально разрешим.

2. Постановка задачи

Пусть задано предфрактальное дерево $T_L = (VT_L, ET_L)$, порожденное затравкой $D_i = (DV_i, DE_i), i = 1, 2, \dots, p$, представляющей собой произвольное n - вершинное неори-

ентированное дерево. Каждому ребру $e^{(l)} \in E_L$ приписаны действительные числа $w_i(e^{(l)}) \in (\theta^{l-1}a, \theta^{l-1}b)$, $i=1,2$, $l = \overline{1, L}$ - ранг ребра, $a > 0, \theta < \frac{a}{b}$.

Разбиением дерева $T_L = (VT_L, ET_L)$ будем называть его остовный подграф $x = (VT_L^x, ET_L^x)$, $E_L^x \subseteq ET_L$ каждая компонента связности которого изоморфна простой цепи длины два. На множестве $X = \{x\}$ всех таких разбиений (допустимых решений) предфрактального дерева T_L определена векторная целевая функция (ВЦФ):

$$F(x) = (F_1(x), F_2(x)), \quad (2.1)$$

частные критерии

$$F_k(x) \rightarrow \min, \quad k=1,2 \text{ которой имеют вид:}$$

$$F_1(x) = \sum_{l=1}^L \sum_{e \in E_l^x} w_1(e), \quad F_2(x) = \sum_{l=1}^L d(e), \quad (2.2)$$

$$d(e) = w_2(e) - w_1(e). \quad (2.3)$$

Тем самым, критерий $F_1(x)$ - суммарный вес разбиения x . Критерий $F_1(x)$, например, может определять общую степень отказа сети ЭВМ.

ВЦФ $F(x)$ определяет на X паретовское множество $\tilde{X} \subseteq X$ или множество эффективных альтернатив [4]. Известно [5], что к задаче многокритериальной оптимизации (2.1)-(2.3) сводится так называемая интервальная задача. Интервальная задача формулируется следующим образом: на множестве X определена интервальная целевая функция (ИЦФ)

$$F_1(x) = \sum_{l=1}^L \sum_{e \in E_l^x} w(e) \rightarrow \min, \quad (2.4)$$

$$w(e) = [w_2(e) - w_1(e)], \quad w_1(e) < w_2(e). \quad (2.5)$$

Задача (2.1)-(2.3) состоит в построении алгоритма нахождения так называемого полного множества альтернатив (ПМА). ПМА определяется как такое минимальное по мощности подмножество $X^0 \subseteq X$, что $F(X^0) = F(\tilde{X})$, где $F(X^0) = \{F(x) : x \in X^0\}, \forall X^0 \subseteq X$ [6]. Среди возможных подходов к решению этой задачи наиболее естественным представляется использование локальных алгоритмов и процедур [7].

Известно [8], что класс задач разбиения графа на цепи длины является подклассом NP-полного класса задач разбиения графа на цепи длины два. Поэтому актуальной является проблема конструирования для таких задач эффективных (малотрудоёмких) алгоритмов.

В данной работе исследуется класс двухкритериальных задач разбиения взвешенного канонического предфрактального дерева на цепи длины два, для решения которых сконструирован параллельный алгоритм полиномиальной сложности. Доказано также, что ускорение параллельного алгоритма составляет N^{2L-5} .

3. Описание параллельного алгоритма α

Идея параллельного алгоритма α состоит в следующем. Если из предфрактального графа G_L , порожденного n - вершинной затравкой H , последовательно удалить все старые ребра (ребра ранга $l, l=1,2,\dots,L-1$), то исходный граф распадется на множество связных компонент $\{B_L^{(1)}\}$, каждая из которых изоморфна [2] затравке H . Множество компонент $\{B_L^{(1)}\}$ будем называть *блоками первого ранга*. Аналогично, при удалении из предфрактального графа G_L всех старых ребер рангов $l=1,2,\dots,L-2$, получим множество *блоков второго ранга* $\{B_L^{(2)}\}$. Обобщая, скажем, что при удале-

нии из предфрактального графа G_L всех ребер рангов $l=1,2,\dots,L-r$, получим множество *блоков* $\{B_L^{(r)}\}$ r -го ранга. Тогда вычисления на фрактальном графе можно распараллелить.

1) В настоящей работе для нахождения разбиения предфрактального дерева на цепи длины два предлагается параллельный алгоритм α . Все недостающие определения понятий, относящихся к теории графов можно найти в [2,12-18]; в [9,10] представлены определения понятий, относящихся к теории параллельных алгоритмов.

Пусть имеется параллельная вычислительная система типа SIMD [9], состоящая из m процессоров, каждый из которых выполняет один и тот же поток инструкций, но над различными потоками данных [9]. Спроектируем алгоритм для m процессоров $p_t, t \in \{1,2,\dots,m\}$. Перенумеруем процессоры числами p_1, p_2, \dots, p_m . Каждый процессор $p_t, t \in \{1,2,\dots,m\}$ выполняет действия этапа α_t алгоритма α . После выполнения всех действий этапа $\alpha_t, t \in \{1,2,\dots,m\}$, каждый процессор $p_t, t \in \{1,2,\dots,m\}$ передает результаты вычислений центральному процессору p_{m+1} , который выполняет все действия этапа α_{m+1} алгоритма β и выдает результат.

Параллельный алгоритм α начинает свою работу с того, что на вход алгоритма α подается предфрактальное дерево T_L , порожденное n -вершинной затравкой $D_i = (DV_i, DE_i), i=1,2,\dots,L$. Из предфрактального дерева T_L последовательно удаляются все старые ребра (ребра ранга $l, l=1,2,\dots,L-1$). Дерево $T_L = (VT_L, ET_L)$ распадется на множество связанных компонент $\{B_L^{(1)}\}$, каждая из которых изоморфна [2] затравке $D_i = (DV_i, DE_i), i=1,2,\dots,L$. Множество компонент $\{B_L^{(1)}\}$ представляют собой *блоки первого ранга*. Затем из дерева T_L удаляются все старые ребра рангов $l=1,2,\dots,L-2$, которые представляют собой множество *блоков второго ранга* $\{B_L^{(2)}\}$. На этапе α_k удаляются из $T_L = (VT_L, ET_L)$ все ребра рангов $l=1,2,\dots,L-k$.

Параллельный алгоритм α состоит из этапов α_t , перенумерованных индексом $t \in \{1,2,\dots,Z(T_L)\}$. На вход каждого этапа $\alpha_t, t \in \{1,2,\dots,L\}$ подается матрица смежности подграфа - затравки $D_i = (DV_i, DE_i)$, представляющее собой некоторое n -вершинное дерево $D_i = (DV_i, DE_i)$, где $|DV_i| = n, n = 3q$ для некоторого целого положительного числа q . На каждом этапе $\alpha_t, t \in \{1,2,\dots,Z(T_L)\}$ работает алгоритм β [3].

Алгоритм β состоит из шагов β_t , перенумерованных индексом $t=1,2,\dots,q$. На вход каждого шага β_t алгоритма β подаются списки смежности $N(v_i)$ всех вершин подграфа-затравки $D_i = (DV_i, DE_i)$. Вершине v_i каждого списка $N(v_i), v_i \in VT$ присписываются две метки $\eta(v_i) = \deg v_i$ и $\Theta(v_i) = \sum_{j=1}^{|N(v_i)|} \deg v_j$, где $\deg v_i$ - степень вершины v_i (число вершин в списке $N(v_i)$). Для каждого списка $N(v_i), v_i \in VT$ вычисляется число $\gamma(v_j)$ вершин $v_j \in N(v_i)$, для каждого из которых выполняется равенство $\eta(v_j) = 1$. Если для некоторого списка $N(v_i), v_i \in VT$ выполняется неравенство $\gamma(v_j) > 2$, то алгоритм α выдает сообщение «разбиение фрактального дерева T_L на цепи длины два не существует» и заканчивает свою работу, иначе передает управление на следующий шаг β_{t+1} алгоритма β .

Обозначим через DV_i^k , DE_i^k – множества вершин и ребер строящегося разбиения подграфа-затравки $D_i^k = (DV_i^k, DE_i^k)$ на цепи длины два; $VR_t = \emptyset$, $ER_t = \emptyset$. Пусть осуществлено $t-1$ шагов $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, t-1\}$ алгоритма β . Множество DV_i^{k-1} содержит $3(k-1)$ вершин, а множество $DE_i^{k-1} - 2(k-1)$ ребер строящегося разбиения дерева $D_i^{k-1} = (DV_i^{k-1}, DE_i^{k-1})$ на цепи длины два. На вход шага $\beta_t, t \in \{1, 2, \dots, q\}$ подаются множества DV_i^{k-1} , DE_i^{k-1} , полученные в результате работы первых $k-1$ шагов $\beta_t, t \in \{1, 2, \dots, k-1\}$ алгоритма β , и метки всех вершин $v_i \in DV_i \setminus DV_i^{k-1}$.

Каждый шаг $\beta_t, t \in \{1, 2, \dots, q\}$ начинается с того, что для каждого списка $N(v_i)$, $v_i \in DV_i$ вычисляется число $\gamma(v_j)$ вершин $v_j \in N(v_i)$, для каждого из которых выполняется равенство $\eta(v_j) = 1$. Если для некоторого списка $N(v_i)$, $v_i \in DV_i$ выполняется неравенство $\gamma(v_j) > 2$, где $v_j \in N(v_i)$, то алгоритм α выдает сообщение «разбиение фрактального дерева T_L на цепи длины два не существует» и заканчивает свою работу. Иначе значения всех меток $\eta(v_i)$, $v_i \in DV_i$ сравниваются между собой и выделяется вершина v_z , для которой $\eta(v_z) = \min_{v_j \in DV_i \setminus DV_i^k} \eta(v_j)$. Если меток $\eta(v_k)$, имеющих

равное минимальное значение, получилось несколько, т.е. для некоторых $k \in \{1, 2, \dots, n\}$ выполняется равенство $\eta(v_k) = \eta(v_z)$, то среди множества DV_i^k таких вершин выделяется вершина v_s , для которой $\Theta(v_s) = \min_{v_j \in DV_i^k} \Theta(v_j)$. Если $\eta(v_s) = \eta(v_y) = 1$ и каждый из

списков $N(v_s)$ и $N(v_y)$ состоит из одной вершины v_x , то на вход шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ подается список $N(v_x)$, в котором выделяются вершина v_x и два ребра (v_x, v_s) и (v_x, v_y) . Иначе если $\eta(v_s) = 1$, т.е. список $N(v_s)$, состоит из одной вершины v_x , для которой $\eta(v_x) > 1$, то на вход шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ подается список $N(v_x)$, в котором выделяется вершина v_x и ребро (v_s, v_x) . Затем метки $\eta(v_j)$ всех вершин $v_j \in N(v_x)$ сравниваются между собой и выделяются вершина v_y , для которой $\eta(v_y) = \min_{v_j \in N(v_x) \setminus DV_i^k \cup \{v_s\}} \eta(v_j)$ и ребро (v_x, v_y) . Множества DV_i^k , DE_i^k изменяются следующим

образом: $DV_i^k = DV_i^k \cup \{v_x, v_y, v_s\}$; $DE_i^k = DE_i^k \cup \{(v_x, v_s), (v_x, v_y)\}$ или $DE_i^k = DE_i^k \cup \{(v_s, v_x), (v_s, v_y)\}$. Затем списки $N(v_s), N(v_x), N(v_y)$ удаляются из множества списков смежности дерева D_i , а вершины v_s, v_x, v_y удаляются из оставшихся списков смежности. После чего метки $\eta(v_i), \Theta(v_i)$ всех вершин $v_i \in DV_i \setminus DV_i^k$ оставшихся списков $N(v_i)$ изменяются. Алгоритм β заканчивает свою работу в случае, когда $|DV_i^k| = n$ (на вход каждого шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ алгоритма β подается не пустой список) или на вход какого-либо шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ подается пустой список. На этом этап α_{m+1} , а вместе с ним и алгоритм α заканчивает свою работу.

4. Анализ и обоснование алгоритма α

При анализе алгоритма особое место занимает оценка его трудоемкости, под которой понимается время выполнения соответствующей программы на ЭВМ.

Трудоёмкостью (сложностью) алгоритма решения данной задачи называется функция f , ставящая в соответствие каждому натуральному числу n время работы $f(n)$ алгоритма в худшем случае на входах длины n . Иначе говоря, $f(n)$ – максимальное время работы по всем входам данной задачи длины n . При нахождении оценок трудоёмкости необходимо использовать O – символику.

Будем говорить, что неотрицательная функция $f(n)$ не превосходит по порядку функцию $g(n)$, если существует такая константа C , что $f(n) \leq C * g(n)$ для всех $n \geq 0$ и при этом будем писать $f(n) = O(g(n))$. Иногда вместо «трудоёмкость алгоритма есть $O(g(n))$ » будем говорить «алгоритм решает задачу за время $O(g(n))$ » [1]. Докажем теперь, что справедлива

Теорема 4.1. Пусть задано фрактальное дерево $T_L = (VT_L, ET_L)$ порожденного затравкой $D_i = (DV_i, DE_i), i = 1, 2, \dots, L$, где $|DV_i| = n, n = 3q$ для некоторого целого положительного числа q . Если существует разбиение дерева $T_L = (VT_L, ET_L)$ на цепи длины два, то оно единственно.

Доказательство. Из определения следует, что любое фрактальное дерево является деревом. Докажем методом от противного. Предположим, что существует два разбиения TR и TR' фрактального дерева T_L на цепи длины два. Пусть $C = \{v_p, v_k, v_m\}$ – цепь длины два, вошедшая в разбиение TR , где v_p, v_m – конечные вершины, а v_k – внутренняя вершина цепи C . Пусть разбиение TR' отличается от разбиения TR лишь одной цепью длины два $C = \{v_k, v_m, v_p\}$. Тогда в дереве T_L существует цикл $C = \{v_k, v_m, v_p, v_k\}$. Получили противоречие. Таким образом, теорема 4.1 доказана.

Обозначим через $D^k_i = (DV^k_i, DE^k_i)$ – подграф T_k , полученный после выполнения шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ алгоритма β .

Теорема 4.2. Пусть задано взвешенное фрактальное дерево $T_L = (VT_L, ET_L)$, порожденное деревом-затравкой $D_i = (DV_i, DE_i), i = 1, 2, \dots, L$, где $|DV_i| = n, n = 3q$ для некоторого целого положительного числа q . Если существует разбиение $T_L = (VT_L, ET_L)$ на цепи длины два, то за время $O(n^{L+2})$ алгоритм α находит разбиение, оптимальное по каждому из критериев $F_k(x), k = 1, 2$, (т.е. $|X^0| = 1$). В противном случае алгоритм α за время $O(n^{L+2})$ выдает сообщение «разбиения не существует».

Доказательство. Пусть существует разбиение дерева $T_L = (VT_L, ET_L)$ на цепи длины два. Сначала докажем, что при выполнении условий теоремы 4.2 построенное алгоритмом α разбиение фрактального дерева T_L является разбиением на цепи длины два. Для этого сначала достаточно доказать, что после выполнения шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ построенное разбиение подграфа-затравки $D_i = (DV_i, DE_i)$ содержится в некотором ее разбиении на цепи длины два, а затем в результате работы всех этапов $\alpha_t, t \in \{1, 2, \dots, p-1\}$ алгоритма α будет получено фрактальное дерево $T_{p-1} = (VT_{p-1}, ET_{p-1})$, которое содержится во фрактальном дереве на 1 ранг выше – $T_p = (VT_p, ET_p)$.

Докажем индукцией по k . Предположим, что это утверждение справедливо для некоторого $k > 1$, т.е. полученного в результате работы этапов $\alpha_t, t \in \{1, 2, \dots, p\}$. При $k = 1$ имеем разбиение фрактального дерева $T_L = (VT_L, ET_L)$, каждая подграф-затравка $D_i = (DV_i, DE_i)$ которой состоит из одной цепи длины два. Предположим, что разбиение фрактального дерева $T_{p-1} = (VT_{p-1}, ET_{p-1})$ на цепи длины два, полученного в ре-

результате работы этапов α_t , $t \in \{1, 2, \dots, p-1\}$ алгоритма α , содержится в некотором разбиении фрактального дерева $T_p = (VT_p, ET_p)$. Надо доказать, что разбиение $D^k_i = (DV^k_i, DE^k_i)$ каждой подграф-затравки $D_i = (DV_i, DE_i)$ на цепи длины два, построенное в результате работы k шагов $\beta_k, k \in \{2, \dots, q\}$ алгоритма β , содержится в некотором разбиении $D^{k+1}_i = (DV^{k+1}_i, DE^{k+1}_i)$ подграфа-затравки $D_i = (DV_i, DE_i)$, полученном в результате работы $k+1$ шагов $\beta_k, k \in \{1, \dots, q\}$ алгоритма β .

Из леммы 1 [3] следует, что в дереве $T_L = (VT_L, ET_L)$ нет вершин, смежных более чем двум висячим вершинам. Согласно конструкции алгоритма β на каждом шаге $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ выбирается такой список $N(v_s)$, для которого $\eta(v_s) = \min_{v_j \in N(v_s) \setminus DV_i^k} \eta(v_j)$, а

в списке $N(v_s)$ выделяются такие вершины v_r, v_t , для которых метки $\eta(v_r) = \min_{v_j \in N(v_s) \setminus DV_i^k} \eta(v_j)$ и $\eta(v_t) = \min_{v_j \in N(v_s) \setminus (DV_i^k \cup \{v_r\})} \eta(v_j)$. Согласно конструкции на каждом

шаге $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ алгоритм β сначала будет обрабатывать список смежности подграфа $D^k_i = (DV^k_i, DE^k_i)$ с двумя висячими вершинами. Если списков смежности с двумя висячими вершинами в подграфе T_{k-1} нет, то алгоритм β будет обрабатывать список смежности подграфа с одной висячей вершиной. Таким образом, на каждом шаге $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ алгоритм β начинает свою работу с обработки висячих вершин подграфа $D^k_i = (DV^k_i, DE^k_i)$.

Вершину $v_i \in T$ будем называть узловой, если ее список смежности $N(v_i)$ не содержит висячие вершины и метка вершины $\eta(v_i) \geq 3$.

Начиная с висячих вершин дерева $D_i = (DV_i, DE_i)$, алгоритм β на каждом шаге $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ выделяет цепи длины два в направлении к некоторой узловой вершине $v^*_i \in DV_i^k$.

Обозначим через $DV_i^{k*} \subseteq VT_i^k$ - множество всех узловых вершин v^*_i на каждом шаге $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ алгоритма β , расстояние от каждой из которых до некоторых висячих вершин $v_j \in DV_i^k$ дерева $D^k_i = (DV^k_i, DE^k_i)$ равно 2.

Если дерево $D^k_i = (DV^k_i, DE^k_i)$ содержит некоторое количество висячих вершин $v_j \in DV_i^k$, каждая из которых находится на расстоянии 2 от некоторой узловой вершины $v^*_i \in DV_i^k$, то выбирается такая узловая вершина v^*_p , которая имеет метку $\eta(v^*_p) = \min_{v_j \in DV_i^k} \eta(v_j)$. После выполнения какого-либо шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ алгоритма β узловая вершина $v^*_i \in DV_i^k$ дерева $D^k_i = (DV^k_i, DE^k_i)$ может быть преобразована в вершину v^*_i дерева $D^{k+1}_i = (DV^{k+1}_i, DE^{k+1}_i)$. Эта вершина v^*_i не может быть концевой вершиной некоторого ребра, т.е. $\eta(v^*_i) = 1$ и $\Theta(v^*_i) \neq 1$, и может быть:

- 1) висячей, т.е. конечной вершиной некоторой (v^*_i, v^*_j) - цепи, где v^*_j - узловая вершина; в этом случае алгоритм β продолжает свою работу с этой висячей вершины;
- 2) вершиной v^*_i , для которой $\eta(v^*_i) = 2$ и список смежности $N(v^*_i)$ которой состоит из двух висячих вершин; в этом случае вершина v^*_i войдет в разбиение вместе

со смежными ей висячими вершинами и алгоритм β заканчивает свою работу, построив разбиение дерева $D^k_i = (DV^k_i, DE^k_i)$ на цепи длины два;

3) вершиной v^*_i , для которой $\eta(v^*_i) > 2$ и список смежности $N(v^*_i)$ которой не содержит висячие вершины, т.е. для любой вершины $v_j \in N(v^*_i)$ выполняется неравенство $\eta(v_j) > 1$; в этом случае алгоритм β продолжает свою работу со следующей висячей вершины.

Согласно конструкции алгоритма β , после выполнения каждого шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ из множества $SV = (V_1, V_2, \dots, V_n)$ удаляется ровно три списка. Кроме того, если существует разбиение дерева T_L на цепи длины два, то все висячие вершины дерева T_L должны войти в это разбиение. Отсюда, из конструкции алгоритма β и условий теоремы 4.1 следует, что подграф $D^k_i = (DV^k_i, DE^k_i)$, полученный после выполнения каждого шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$, является связным или мощность множества DV^k_i вершин каждой компоненты связности подграфа D^k_i кратно 3. Поэтому список $N(v_i)$, подаваемый на вход каждого шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$, не пустой. Следовательно, алгоритм β на шаге $\beta_{k+1}, k \in \{1, 2, \dots, q-1\}$ выделит три вершины $v_i, v_p, v_m \in DV^{k+1}_i$ и два ребра $(v_i, v_m), (v_i, v_p) \in DE^{k+1}_i$, которые войдут в некоторое разбиение дерева $D_i = (DV_i, DE_i)$ на цепи длины два. Отсюда следует, что разбиение дерева $D^k_i = (DV^k_i, DE^k_i)$, построенное в результате работы k шагов $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$, содержится в некотором разбиении $D^{k+1}_i = (DV^{k+1}_i, DE^{k+1}_i)$ на цепи длины два. Таким образом, если существует разбиение фрактального дерева $T_L = (VT_L, ET_L)$, то в результате работы всех этапов $\alpha_t, t \in \{1, 2, \dots, p\}$ алгоритма α будет получено разбиение фрактального дерева $T_p = (VT_p, ET_p)$ на цепи длины два, которое содержится во фрактальном дереве на 1 ранг выше - $T_{p+1} = (VT_{p+1}, ET_{p+1})$.

Оценим в этом случае трудоемкость алгоритма β , которую обозначим через $\tau(\beta)$. Поскольку число всех шагов алгоритма β равно $q = n/3$, то выполняется равенство $\tau(\beta) = q \cdot \tau(\beta_k)$. Трудоемкость каждого шага β_k складывается из следующих затрат времени. Вычисление значений меток $\eta(v_i), \Theta(v_i)$ всех вершин $v_i \in DV_i \setminus DV^k_i$ и нахождение минимальных значений этих меток потребует времени - $O(n)$; выделение цепи длины два потребует времени - $O(1)$; выбор списка смежности $N(v_i)$ с минимальным значением метки $\eta(v_i)$, - $O(n)$; удаление списков смежности для выделенных вершин потребует времени $O(3n)$, а удаление выделенных вершин цепи длины два из списков смежности - $O(n^2)$. Поэтому трудоемкость каждого шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ удовлетворяет равенству $\tau(\beta_k) = O(n^2)$, а $\tau(\beta) = O(n^3)$. Из определения алгоритма α следует, что число его этапов составляет $O(n^{L-1})$. Поскольку на каждом этапе алгоритма α работает алгоритм β , то имеем $\tau(\alpha) = O(n^3) \cdot O(n^{L-1}) = O(n^{L+2})$.

Предположим, что разбиение дерева $T_L = (VT_L, ET_L)$ на цепи длины два не существует. Тогда хотя бы на одной подграф-затравке $D_i = (DV_i, DE_i)$ разбиение на цепи длины два не существует. После выполнения какого-либо шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$ алго-

ритма β узловая вершина $v_i^* \in DV_i^k$ дерева D_i^k может быть преобразована в вершину v_i^* дерева $D_i^{k+1} = (DV_i^{k+1}, DE_i^{k+1})$. Эта вершина v_i^* может быть:

- 1) изолированной, т.е. $\eta(v_i^*) = 0$;
- 2) вершиной v_i^* , список смежности $N(v_i^*)$ которой содержит более чем две висячие вершины, т.е. для любой вершины $v_j \in N(v_i^*)$ выполняется неравенство $\eta(v_j) > 2$.

Отсюда и из леммы 1 [3] следует, что среди всех меток $\eta(v_i)$, подаваемых на вход какого-либо шага $\beta_k, k \in \{1, 2, \dots, q\}$, хотя бы одна будет равна нулю. В этом случае алгоритм α выдаст сообщение "разбиение дерева $T_L = (VT_L, ET_L)$ на цепи длины два не существует" за время $O(n^3)$. Кроме этого, в наихудшем случае алгоритм α может обработать $O(n^{L-1})$ подграф-затравок $D_i = (DV_i, DE_i)$. Отсюда и из изложенного выше следует, что трудоемкость алгоритма α составляет $O(n^3) \cdot (O)n^{L-1} = O(n^{L+2})$. Таким образом, теорема 4.2 доказана.

Коэффициентом ускорения $A(\alpha)$ параллельного алгоритма α называется величина, показывающая во сколько раз быстрее конкретная задача может быть решена при помощи параллельного алгоритма по сравнению с последовательным алгоритмом [9].

Стоимостью $C(\alpha)$ параллельного алгоритма α называется величина, равная произведению сложности алгоритма на число используемых процессоров [9].

Теорема 4.3. Параллельный алгоритм α находит ПМА X^0 ($|X^0| = 1$) задачи (2.1)-(2.3) разбиения предфрактального дерева $T_L = (VT_L, ET_L)$ на цепи длины два за время $O(n^{L+2})$.

Доказательство. Для нахождения оценки трудоемкости параллельного алгоритма α достаточно оценить трудоемкость каждого из этапов $\alpha_t, t \in \{1, 2, \dots, n^{L-1}\}$. Поскольку, согласно конструкции параллельного алгоритма на каждом этапе $\alpha_t, t \in \{1, 2, \dots, n^{L-1}\}$ работает алгоритм β [3], то имеем, что трудоемкость каждого этапа $\alpha_t, t \in \{1, 2, \dots, n^{L-1}\}$ составляет $O(n^3)$ операций. Учитывая теперь, что в траектории переход от дерева D_{l-1} к D_L осуществляется $|V_{l-1}| = n^{l-1}$ операциями ЗВЗ, а общее число использованных затравок в порождении дерева D_L равно $1 + n + n^2 + \dots + n^{L-1} = \frac{n^L - 1}{n - 1}$, то мощность множества $Z(G_L)$ всех подграф-затравок из траектории графа G_L также равно

$Z(G_L) = \left\| \frac{n^L - 1}{n - 1} \right\|$. Отсюда следует, что трудоемкость параллельного алгоритма α составляет $O(n^{L-1}) \cdot O(n^3) = O(n^{L+2})$. Таким образом, теорема 4.4 доказана. Из теоремы 4.3 вытекает

Следствие 4.1. Если $L = const$, то задача (2.1)-(2.3) разбиения предфрактального дерева $T_L = (VT_L, ET_L)$ на цепи длины два полиномиально разрешима.

Теорема 4.4. Коэффициент ускорения $A(\alpha)$ параллельного алгоритма α нахождения ПМА X^0 задачи (2.1) - (2.3) удовлетворяет равенству:

$$A(\alpha) = O(n^{2L-5}).$$

Доказательство. Согласно определению коэффициента ускорения параллельного алгоритма α , имеем

$$A(\alpha) = \frac{\tau(\alpha_{cl})}{\tau(\alpha)}, \quad (4.1)$$

где $\tau(\alpha)$ ($\tau(\alpha_{cl})$) - трудоемкость параллельного (оптимального последовательного) алгоритма α . Известно [3], что трудоемкость $\tau(\alpha_{cl})$ последовательного оптимального алгоритма разбиения дерева на цепи длины два составляет $O(n^{3(L-1)})$, т.е.

$$\tau(\alpha_{cl}) = O(n^{3(L-1)}). \quad (4.2)$$

Согласно теореме 4.1 имеем, что трудоемкость параллельного алгоритма α удовлетворяет равенству

$$\tau(\alpha) = O(n^{L+2}). \quad (4.3)$$

Подставляя (4.2) и (4.3) в (4.1), получим, что $A(\alpha) = O(n^{2L-5})$.

Таким образом, теорема 4.4 доказана.

Теорема 4.5. Стоимость параллельного $C(\alpha)$ алгоритма α нахождения ПМА X^0 задачи (2.1) - (2.3) удовлетворяет равенству:

$$C(\alpha) = O(n^{L+2}).$$

Доказательство. Из определения стоимости параллельного алгоритма α следует, что справедливо равенство

$$C(\alpha) = m \cdot \tau(\alpha), \quad (4.4)$$

где $m = \frac{n^{l-1} - 1}{n - 1}$ - число процессоров. Подставляя (4.3) в правую часть (4.4), получим требуемое: $C(\alpha) = O(n^{L-1}) \cdot O(n^3) = O(n^{L+2})$. Из теорем 4.4, 4.5 и определения эффективности параллельных алгоритмов вытекает

Следствие 4. 2. Параллельный алгоритм α нахождения ПМА X^0 задачи (2.1) - (2.3) является эффективным.

Список литературы

1. Кочкаров А.М., Перепелица В.А., Сергеева Л.Н. Фрактальные графы и их размерность. - Черкесск, 1996. Деп. в ВИНТИ, №3284-В96. - 34.
2. Емеличев В.А., Мельников О.И., Сарванов В.И., Тышкевич Р.И. Лекции по теории графов. - М.: Наука, 1990. - 384 с.
3. Шунгаров Х. Д. К задаче о разбиении дерева на цепи длины два // Математические модели и информационные технологии в экономике / Материалы Всероссийского симпозиума. - Кисловодск, 2007. - С. 84-88.
4. Подиновский В.В., Ногин В.Д. Парето - опимальные решения многокритериальных задач. - М.: Наука, 1982, 256 с.
5. Perepelitsa V.A. and Kozina. Interval Discrete Models and Multiobjectivity // Interval computations. 1993.1.P.51-59.
6. Перепелица В.А. Об одном классе многокритериальных задач на графах и гиперграфах // Кибернетика, № 4, 1984. - с.62-67.
7. Сергиенко И.В. Математические модели и методы решения задач дискретной математики. - Киев: Наука думка, 1988.
8. Гэри Д., Джонсон М. Вычислительные машины и труднорешаемые задачи. М.: Мир, 1985. - 412с.
9. Дж. Макконелл. Анализ алгоритмов. - М.: Техносфера, 2002. - 304с.
10. Воеводин В. В. Математические модели и методы в параллельных системах. - М.: Наука, 1986. - 296 с.
11. Кук Д., Бейз Г. Компьютерная математика. - М.: Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит., 1990. - 384 с.
12. Татт У. Теория графов. - М.: Мир, 1988. - 424 с.
13. Харари Ф. Теория графов. М.: Мир, 1973.
14. Оре О. Теория графов. М.: Мир, 1980.
15. Зыков А.А. Теория графов. - М.: Наука, 1987.
16. Басакер Р., Саати Т. Конечные графы и сети. - М.: Наука, 1974. - 338с.
17. Кристофидес Н. Теория графов. Алгоритмический подход. М., 1978.

18. Асанов М. О., Баранский В.В., Расин В.В. Дискретная математика. Графы, матроиды, алгоритмы, - Ижевск: ННЦ "Регулярная и хаотическая динамика", 2001. - 288с.
19. Кормен Т., Лейсерсон Ч., Ривест Р. Алгоритмы: построение и анализ. - М.: МЦНМО, 1999. - 960 с.
20. Шунгаров Х. Д. К решению задачи разбиения полного двудольного графа на цепи длины два // Научная мысль Кавказа, №12, 2006. - С. 299-306.
21. Шунгаров Х. Д. Условия существования разбиения полного двудольного графа на цепи длины два // Научная мысль Кавказа, №13, 2006. С. 321-327.
22. Шунгаров Х. Д. Параллельный алгоритм нахождения метрических характеристик графа // Вестник КЧГУ № 17, 2005. - С. 260-267.

The List of Referenses

1. Kočkarov A.M., Perepelitca V.A., Sergeeva L.N. Fraktal'nye grafy i ih razmernost'. Čerkessk, 1996g. Dep. v VINITI, №3284-V96, -34.
2. Emeličev V.A., Mel'nikov O.I., Sarvanov V.I., Tyškevič R.I. Lekcii po teorii grafov. M.: Nauka, 1990, 384 s.
3. Šungarov H. D. K zadače o razbieni dereva na cepi dliny dva // V sb. naučnyh trudov Vserossijskogo simpoziuma «Matematičeskie modeli i informacionnye tehnologii v èkonomike», Kislovodsk, 2007, s.84-88.
4. Podinovskij V.V., Nogin V.D. Pareto - opimal'nye rešeniâ mnogokriterial'nyh zadač. - M.: Nauka, 1982, 256 s.
5. Perepelitca V.A. and Kozina. Interval Discrete Models and Multiobjectivity. // Interval computations. 1993. 1.P.51-59.
6. Perepelitca V.A. Ob odnom klasse mnogokriterial'nyh zadač na grafah i gipergrafah // Kibernetika, № 4, 1984, s.62-67.
7. Sergienko I.V. Matematičeskie modeli i metody rešeniâ zadač diskretnoj matematiki.- Kiev: Nauk. dumka, 1988.
8. Gèri D., Džonson M. Vyčislitel'nye mašiny i trudnorešaemye zadači. M.: Mir. 1985. - 412 s.
9. Dž. Makkonell. Analiz algoritmov. M.: Tehnosfera, 2002, 304 s.
10. Voevodin V. V. Matematičeskie modeli i metody v parallel'nyh sistemah. M.: Nauka, 1986,
11. Kuk D., Bejz G. Komp'üternaâ matematika, M.: Nauka, Gl. red. fiz.-mat. lit., 1990.-384 s. 12. Tatt U. Teoriâ grafov. M.: Mir, 1988, 424 s.
13. Harari F. Teoriâ grafov. M.: Mir, 1973.
14. Ore O. Teoriâ grafov. M.: Mir, 1980.
15. Zykov A.A. Teoriâ grafov. M.: Nauka, 1987.
16. Basaker R., Saati T. Konečnye grafy i seti. - M. Nauka, 1974, 338 s.
17. Kristofides N. Teoriâ grafov. Algoritmičeskij podhod. M., 1978.
18. Асанов М. О., Баранский В.В., Расин В.В. Дискретная математика. Графы, матроиды, алгоритмы, - Ижевск: ННЦ "Регулярная и хаотическая динамика", 2001, 288 с.
19. Кормен Т., Лейсерсон Ч., Ривест Р. Алгоритмы: построение и анализ. М.: МЦНМО, 1999, 960 с.
20. Шунгаров Х. Д. К решению задачи разбиения полного двудольного графа на цепи длины два // Научная мысль Кавказа, №12, 2006, с.299-306.
21. Шунгаров Х. Д. Условия существования разбиения полного двудольного графа на цепи длины два // Научная мысль Кавказа, №13, 2006, с.321-327.
22. Шунгаров Х. Д. Параллельный алгоритм нахождения метрических характеристик графа // «Вестник» КЧГУ № 17, 2005. С. 260-267.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ И АКСИОМЫ КОНСТРУКТИВНОЙ ГЕОМЕТРИИ

А.М. Мамчуев, М.М. Чомаева
*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

Настоящая статья посвящена некоторым вопросам конструктивной геометрии, тесно связанным со школьной геометрией. Раздел геометрии, в котором изучаются геометрические построения, называется конструктивной геометрией. Методика решения задач на построение имеет немаловажное значение в развитии математических способностей учащихся. Задачи на построение воспитывают такое важное качество, как нацеленность на поиск решения в проблемной ситуации. Полное решение задач на построение обязательно включает и доказательство – обоснование правильности построения.

Ключевые слова: геометрия, аксиома, фигура, построение, решение.

SOME QUESTIONS AND AXIOMS CONSTRUCTIVE GEOMETRY

A.M. Mamchuev, M.M. Chomaeva
*Karachaevo-Cherkessian State University named after U.D.Aliev,
Karachaevsk, Russia*

This article focuses on some of the issues of constructive geometry, closely associated with the school geometry. Section of geometry, which studies geometrical constructions is called geometry. Methods of solving the problems of constructing is of great importance in the development of mathematical students, abilities. Construction problems are bringing up such an important quality as a focus on finding a solution in the problem situation. Complete solution of construction includes proof - validity of the correct construction.

Keywords: geometry, the axiom, the figure, the construction, solution.

Раздел геометрии, в котором изучаются геометрические построения, называется конструктивной геометрией.

Основным понятием конструктивной геометрии является понятие построить геометрическую фигуру. Это понятие примем без определения. Конкретный его смысл известен из практики, где оно означает то же, что "начертить", "провести" (линию), "отметить" (точку) и т.п.

Основные требования конструктивной геометрии выражают в абстрактной форме наиболее существенные моменты чертежной практики. Они являются аксиомами, принимаются без доказательства и служат логической основой конструктивной геометрии.

Рассмотрим основные положения (аксиомы) теории геометрических построений.

1. Каждая данная фигура построена.

Понятия "данная фигура" и "фигура, заданная такими-то данными её элементами", не следует смешивать. В последнем случае дана не сама фигура, а лишь некоторые ее элементы, которые определяют положение этой фигуры.

Например, если даны две точки прямой, то существует единственная прямая, соединяющая эти точки, т.е. эта прямая определена двумя точками, но это не означает, что прямая эта построена (начерчена).

Точно также центр O и точка A на окружности определяют эту окружность по величине и положению, но если сказано только, что даны точки O и A , то еще не следует считать, что дана окружность.

2. Если построены две (или более) фигуры, то построено и соединение этих фигур.

Представим, что построены два отрезка одной прямой: AB и CD . Естественно, считается возможным ответить на вопрос, принадлежит ли отрезок CD целиком отрезку AB или нет.

$\begin{array}{cccc} A & & C & & D & & B \\ \hline \end{array}$

Черт. 1.

3. Если построены две фигуры, то можно установить, является ли их разность пустым, множеством или нет.

Пусть A, B, C, D - 4 точки прямой. Допустим, что отрезки AC и BD построены. Считаем, построенными как отрезок AB , который является разностью отрезков: AC и BD , так и отрезок CD , который является разностью отрезков BD и BC .

$\begin{array}{cccc} A & & B & & C & & D \\ \hline \end{array}$

Черт. 2.

4. Если разность двух построенных фигур не является пустым множеством, то эта разность построена.

Если построены две окружности, то мы считаем возможным установить (по чертежу), имеют ли они общие точки. Это же относится к любым двум построенным фигурам.

5. Если фигуры построены, то можно установить, является ли их пересечение пустым множеством или нет.

Последнее условие отражает определенные требования к качеству выполненных чертежей: если построены некоторая окружность и точка, то должно быть ясно, лежит точка на окружности или нет, если построены две окружности, то можно сказать, имеют ли они общие точки или нет.

6. Если пересечение двух построенных фигур не пусто, то оно построено.

7. Можно построить точку, заведомо принадлежащую построенной фигуре.

8. Можно построить точку, заведомо не принадлежащую построенной фигуре (если в качестве построенной фигуры не берется вся плоскость).

Требования 1-8 называют общими аксиомами конструктивной геометрии.

Аксиома 7 устанавливает возможность строить точки, принадлежащие уже построенной фигуре.

Аксиома 8 позволяет строить некоторые новые точки, но этим точкам не приписывается никаких определенных свойств, кроме свойства быть новыми, ранее не построенными точками. Для построения новых точек, обладающих некоторыми определенными указанными свойствами, а также для построений линий пользуются различными инструментами геометрических построений.

В теории геометрических построений на плоскости, ведущей свое начало от геометров Древней Греции, допустимыми средствами построения служат линейка и циркуль.

В чертежной практике мы так же используем линейку и циркуль. Но с помощью этой линейки мы не можем начертить весь луч AB или всю прямую AB , если точки A и B даны: с помощью чертежного циркуля нельзя начертить окружность радиуса 100 см.

При решении же задач на построение "с помощью линейки и циркуля" мы можем выбрать любую прямую в целом (со всеми её точками) из множества прямых плоскости и можем выбрать любую окружность из множества окружностей на плоскости.

Следовательно, когда говорится о решении задач на построение с помощью линейки и циркуля, то имеются в виду не реальные линейка и циркуль, применяемые в чертежной практике, а идеальные, т.е. абстрактные линейка и циркуль.

Для конструктивной геометрии необходимо располагать точным и для математических целей полным описанием того или иного инструмента. Такое описание дается в виде аксиом. Инструментами для геометрических построений являются линейка (односторонняя), циркуль, двусторонняя линейка (с параллельными краями) и др.

А. Аксиома линейки.

Линейка позволяет выполнять следующие геометрические построения:

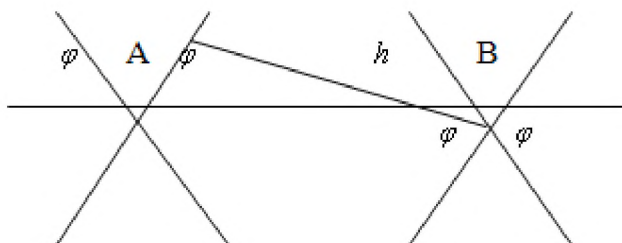
- а) построить отрезок, соединяющий две построенные точки;
- б) построить прямую, проходящую через две построенные точки;
- в) построить луч, исходящий из построенной точки и проходящий через другую построенную точку.

Б. Аксиома циркуля.

Циркуль позволяет выполнять следующие геометрические построения:

- а) построить окружность, если построены центр окружности, отрезок, равный радиусу окружности (или его концы).
- б) построить любую из двух дополнительных дуг окружности, если построены центр окружности и концы этих дуг.

В. Аксиома двусторонней линейки. Двусторонняя линейка позволяет:



Черт.3.

- а) выполнить любое из построений, перечисленных в аксиоме А;
- б) в каждой из плоскостей, определяемых построением прямой, построить прямую, параллельную этой прямой и проходящую от неё на расстоянии h , где h - фиксированный для данной линейки отрезок (ширина линейки);
- в) если построены две точки А и В, то установить, будет ли АВ больше некоторого фиксированного отрезка (ширина линейки) и если $AB > h$, то построить две пары параллельных прямых, проходящих соответственно через точки А и В и отстоящих одна от другой на расстоянии h (Черт. 3).

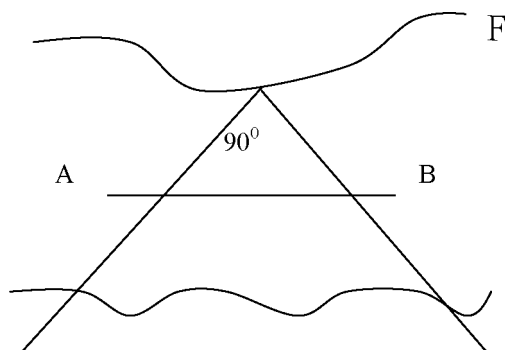
Из чертежа видно, что каждая из упомянутых прямых образует с прямой АВ угол:

$$\varphi = \arcsin \frac{h}{AB},$$

зависящий от ширины линейки и расстояния АВ.

Г. Аксиома прямого угла.

Черт. 4.



Прямой угол позволяет:

- а) выполнить построения, перечисленные в аксиоме линейки;
- б) через данную точку плоскости провести прямую, перпендикулярную некоторой построенной прямой;
- в) если построены отрезок АВ и некоторая фигура F, то установить, содержит ли фигура точку, из которой этот отрезок виден под прямым углом, и если такая точка существует, то построить такую точку (см. Черт. 4).

Поясним смысл пункта в) аксиомы Г.

Построения, о возможности которых сказано в аксиомах 7-8, с построениями, перечисленными в аксиомах тех инструментов, которые избраны для построения, называют основными построениями (для данного набора инструментов). В частности, циркуль и линейка позволяют выполнить следующие основные построения:

1. Построить отрезок, соединяющий две построенные точки (аксиома А, а).
2. Построить прямую, проходящую через две построенные точки (аксиома А, б).
3. Построить луч, исходящий из построенной точки и проходящий другую построенную точку (аксиома А, в).
4. Построить окружность, если построены центр окружности и отрезок, равный радиусу окружности (или его концы) (Аксиома Б, а).
5. Построить любую из двух дополнительных дуг окружности, если построены центр окружности и концы этих дуг (Аксиома Б, б).
6. Построить любое конечное число общих точек двух построенных фигур, если такие точки существуют (Аксиомы 6-7).
7. Построить точку, принадлежащую какой-либо построенной фигуре (аксиома 7).
8. Построить точку, заведомо не принадлежащую какой-либо построенной фигуре (Аксиома 8).

Итак, задача на построение состоит в том, что требуется построить наперед указанными инструментами некоторую фигуру, если дана некоторая другая фигура и указаны некоторые соотношения между элементами искомой фигуры и элементами данной фигуры. Каждая фигура, удовлетворяющая условиям задачи, называется решением этой задачи.

Найти решение задачи на построение – значит, свести ее к конечному числу основных построений, т.е. указать конечную последовательность основных построений, после выполнения которых искомая фигура будет уже считаться построенной в силу принятых аксиом конструктивной геометрии.

Решить задачу на построение – значит, найти все ее решения. Поясним это: фигуры, удовлетворяющие условиям задачи, могут различаться как формой или размерами, так и положением на плоскости. Различия в положении на плоскости принимаются в зависимости от того, предусматривает или не предусматривает условие задачи определенное расположение искомой фигуры относительно каких-либо данных фигур.

Задача 1. Построить треугольник по двум сторонам и углу между ними.



Черт. 5.

Точный смысл этой задачи состоит в следующем: построить треугольник так, чтобы две стороны его были соответственно равны двум данным отрезкам, а угол между ними был равен данному углу. Здесь искомая фигура (треугольник) связана с

данными фигурами (два отрезка и угол) только соотношениями равенства, расположение же искомого треугольника относительно данных фигур безразлично. В этом случае легко построить треугольник ABC , удовлетворяющий условиям задачи.

Все треугольники, равные треугольнику ABC , также удовлетворяют условиям задачи. Но рассматривать эти треугольники как различные решения данной задачи нет никакого смысла, ибо они отличаются один от другого только положением на плоскости, о чем в условии задачи ничего не сказано. Поэтому считают, что задача имеет единственное решение.

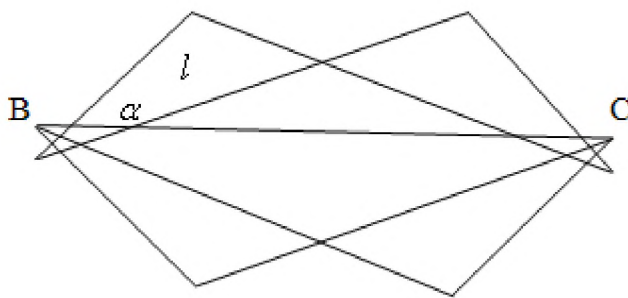
Отметим, что задачи этого рода решаются "с точностью до равенства", т.е. задача считается решенной, если:

1) Построено некоторое число равных между собой фигур, удовлетворяющих условиям задачи.

2) Доказано, что всякая фигура, удовлетворяющая условиям задачи, равна одной из этих фигур.

3) Построить треугольник так, чтобы одной его стороной служил данный отрезок BC , другая сторона была равна другому данному отрезку l , а угол между ними был равен данному углу α .

Условие задачи предусматривает определенное расположение искомого треугольника относительно одной из данных фигур (отрезок BC).



Черт. 6.

Поэтому, согласно чертежу, существует до четырех треугольников, удовлетворяющих условию задачи. Они равны между собой, но по-разному расположены относительно данной фигуры BC . В этом случае полное решение задачи предусматривает построение всех этих треугольников.

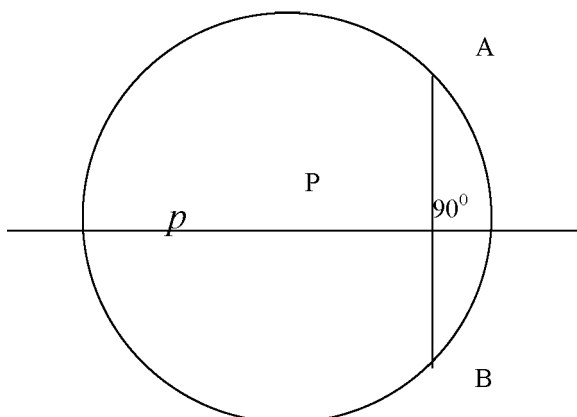
Итак, если условие задачи предусматривает определенное расположение искомой фигуры относительно какой-либо данной фигуры, то полное решение состоит в построении всех фигур, удовлетворяющих условию задачи (если такие фигуры существуют в конечном числе). При этом даже равные фигуры, но различно расположенные (относительно данных фигур), рассматриваются как различные решения данной задачи.

Встречаются задачи, имеющие бесконечно много решений: например, построить окружность радиуса, касающуюся данной прямой, - так называемые "неопределенные" задачи.

Решение неопределенной геометрической задачи ищется в своего рода параметрической форме. Указывается прием построения фигур, удовлетворяющих условиям задачи, причем эти фигуры определяются выбором положения одной из нескольких произвольных точек на некоторых данных или построенных фигурах. Эти точки играют роль геометрических параметров. Задача считается решенной, если при всевозможных допустимых положениях произвольных точек возникают все фигуры, удовлетворяющие условиям задачи.

Задача 2. Построить окружность, проходящую через две данные точки А и В.
Черт. 7.

Проведем прямую p через середину отрезка АВ и перпендикулярно ему. И берем



на прямой p произвольную точку P и построим окружность. Она проходит через обе данные точки, при все возможных положениях точки P на прямой p возникают все решения данной задачи. После этого считаем, что задача решена.

Может оказаться, что фигуры, обладающей указанными в задаче свойствами, вообще не существует: нельзя построить окружность, вписанную в данный прямоугольник, если он не является квадратом; нельзя построить общую касательную к двум concentric окружностям; или же решение задачи не может быть найдено данными средствами: нельзя построить прямую, соединяющую две данные точки, располагая только циркулем, или провести окружность, проходящую через три данные точки, располагая только линейкой.

Во всех этих случаях решить задачу на построение - значит доказать, что искомая фигура не существует или, соответственно, что она не может быть построена данными средствами.

Иногда задача не имеет решений потому, что на искомую фигуру наложено слишком много условий: нельзя, вообще говоря, построить окружность, проходящую через четыре заданные точки, или построить треугольник, зная три его стороны и один из углов. Такие задачи называются *предопределенными*.

Список литературы

1. Адлер А. Теория геометрических построений. Л., Учпедгиз, 1940. 232 с.
2. Аргунов Б.И., Балк М.Б. Геометрические построения на плоскости. М., Учпедгиз, 1957. 269 с.
3. Погорелов А.В. Геометрия: Учебник для 7-9 классов общеобразовательных учреждений. - М.: Просвещение, 2009. 224 с.

List of references

1. Adler A. Theory of geometric constructions. L. Uchpedgiz 1940, 232 p.
2. Argunov B.I., Balk M.B. Geometric constructions in the plane. M. Uchpedgiz, 1957, 269 p.
3. Pogorelov A.V. Geometry: A Textbook for 7-9 classes of educational institutions. - M.: Education, 2009, 224 p.

**МАТЕРИАЛЫ
КЛЫЧЕВСКИХ ЧТЕНИЙ – 2015**



V

С.У. Пазов

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

Уважаемые участники «Клычевских чтений - 2015», уважаемые коллеги! Я приветствую вас от имени оргкомитета чтений и многонационального и многотысячного коллектива студентов, аспирантов и преподавателей Карачаево-Черкесского государственного университета имени У. Д. Алиева.

В 1972 году Р. Н. Клычев проявил инициативу и высказался о необходимости проведения специальных семинаров для учителей родного языка и литературы Карачаево-Черкесской Автономной области (ныне - республика) в целях практического ознакомления педагогической общественности региона с новыми достижениями ученых в области языкознания, литературоведения и методики преподавания родных языков и литератур в общеобразовательных школах Карачаево-Черкесии. Инициатива Р. Н. Клычева была поддержана Карачаево-Черкесским областным отделом образования, руководствами пединститута г. Карачаевск), Института усовершенствования учителей (г. Черкесск) и Карачаево-Черкесской лабораторией НИИ национальных школ МП РСФСР (г. Москва).

В том же году в г. Карачаевске на базе филологического факультета пединститута был проведен первый двухдневный Семинар учителей родных языков и литератур общеобразовательных школ Карачаево-Черкесии. В работе семинара приняли участие учителя абазинского языка и литературы, карачаево-балкарского языка и литературы, ногайского языка и литературы, кабардино-черкесского языка и литературы средних и старших классов общеобразовательных школ области, профессорско-преподавательский состав Карачаево-Черкесского государственного педагогического института, сотрудники Карачаево-Черкесского научно-исследовательского института, Карачаево-Черкесского института усовершенствования учителей, Карачаево-Черкесской лабораторией НИИ национальных школ Министерства Просвещения РСФСР, а также представители Карачаево-Черкесского областного отдела народного образования и районных отделов образования. Работа семинара осуществлялась в режиме пленарного заседания (первая половина дня первого дня работы) и заседаний четырех секций (вторая половина первого дня и второй день работы полностью): секция карачаево-балкарского языка и литературы, секция ногайского языка и литературы, секция кабардино-черкесского языка и литературы, секция абазинского языка и литературы.



Фото №1: *Группа учителей, принявших участие в работе первого семинара учителей родных языков и литератур. Карачаевск, 1972 г.*

При подведении итогов работы семинара педагогической общественностью Карачаево-Черкесии было выражено мнение о необходимости проведения соответствующих мероприятий ежегодно на систематической основе во время весенних школьных каникул, т.е. в течение последней недели марта. Таким образом была заложена основа ежегодных научно-практических семинаров учителей родной словесности школ Карачаево-Черкесии. Они стали традиционными и востребованными. В работе этих семинаров с докладами и сообщениями выступали не только филологи и методисты, но и специалисты общественных наук, руководители органов управления образованием, директора школ и т.д.



Фото №2: *Идет пленарное заседание очередного семинара учителей родных языков и литератур*

К сожалению, в архиве Карачаево-Черкесского государственного университета не сохранились программы первых 10 семинаров – тогда они не издавались (не тиражировались), печаталось всего несколько экземпляров на механической пишущей ма-

шинке. Однако анализ имеющегося в нашем распоряжении материалов и программ более поздних семинаров показывает, что активное участие в их работе принимали не только доценты и профессора пединститута, КЧИУУ, КЧНИИ, лаборатории, но и молодые преподаватели, а также опытные учителя практики, которые делились своими наработками, своими наблюдениями, новыми методиками с молодыми учителями.

Всегда востребованными и активными участниками семинаров, конечно, были известные уже тогда ученые. Это профессора и доценты Р. Н. Клычев, М. А. Хабичев, Х. Х. Хапсироков, Л. А. Бекизова, И. Х. Пшибиев, Х. Э. Дзасежев, В. Б. Тугов, Ш. Х. Акбаев, Н. Т. Табулова, З. Х. Байрамукова, М. Ф. Саруева, С. Х. Калмыкова, Х. И. Хаджилаев, О. А. Загаштокова, П. Н. Шишкин, Х. И. Баков, К. А. Баталов, М. А. Хубиев, С. М. Акачиева, Л. Н. Тлисова, А. Х. Акбашев, С. А. Блимготова, Е. С. Айбазова и многие другие.

Ряд ныне ставших уже известными ученых и педагогов свои первые шаги в науки и апробации первых результатов исследований осуществляли на площадке семинара учителей родных языков и литератур. Будучи молодыми ассистентами и старшими преподавателями различных кафедр свои изыскания в области филологии и методики докладывали учительской общественности Карачаево-Черкесии на очередных заседаниях семинара проф. Т. К. Алиева (ныне – завкафедрой карачаевской и ногайской филологии КЧГУ), проф. С. У. Пазов (ныне – проректор по НИР КЧГУ), доц. Ф. Т. Мамаева (ныне – завкафедрой карачаево-балкарского и ногайского языков и литератур КЧРИПКРО), доцент Ю. И. Карачаев, проф. А. Х. Батчаев, доцент М. А. Биробасова и др.



Фото №3: Секция абазинского языка и литературы очередного семинара

В становление положительного имиджа семинаров, повышение их научно-методического качества и востребованности большой вклад внесли известные тогда уже опытные учителя-практики. Их много, но можно привести фамилии некоторых из них. Это М. Х. Джердисов (Псыжская СШ), Х. З. Хапаев (Чапаевская СШ), Н. А. Даулова (Эркин-Юртская СШ), М. И. Бакова (Жаковская СШ), Л. Б. Джандарова (Инжич-Чукунская СШ), А. А. Ионова (Псыжская СШ), К. Г. Хубиева (Каменноостская СШ),

С. М. Дудова (Джегутинская СШ), Л. Чачева (Малоабазинская СШ), Ф. А. Ашкацао (Старокувинская СШ), М. Х. Бемурзов (Алибердуковская СШ), Л. Ю. Даурова (Хабезская СШ), З. И. Бекбулатова (Икон-Халкская СШ), Х. И. Акбаева (Терезинская СШ), Н. Ю. Дотдаева (Нижне-Тебердинская СШ), С. А. Гутякулова (областная школа-интернат), А. С. Наиманова (Икон-Халкская СШ), Джердисова А. М. (Псыжская СШ) и др.

Ряд учителей родного языка и литературы, ставших позже известными и опытными педагогами, уже в студенческие годы выступали перед педагогической общественностью Карачаево-Черкесии, используя трибуну семинара учителей, со своими наблюдениями и результатами небольших, пока еще студенческих исследований. Среди них И. Курмангулова, Р. Бемурзов, Л. Канглиева и др.



Фото №4: Докладчики очередного семинара учителей родных языков и литератур

Сегодня наша конференция продолжает эти хорошие традиции. В программе чтений заявлены для выступления и ученые – преподаватели и сотрудники Карачаево-Черкесского государственного университета имени У. Д. Алиева, Карачаево-Черкесского республиканского института повышения квалификации работников образования, Карачаево-Черкесского института гуманитарных исследований, и учителя средних общеобразовательных школ республики, а также представители Министерства образования и науки и Министерства по делам национальностей, массовым коммуникациям и печати Карачаево-Черкесской Республики. В отличие от прошлых лет в подготовке, организации и работе наших нынешних чтений активное участие принимают и общественные организации.

Возвращаясь к истории развития семинаров учителей родных языков и литератур, хочется обозначить еще несколько моментов.

В 1993 году организатор и вдохновитель всех проведенных на тот момент 19 семинаров проф. Клычев тяжело заболел и вынужден был оставить должность декана филологического факультета. Однако и в таком состоянии он принимал активное участие в подготовке очередного XX по счету семинара. В работе самого семинара он уже не смог принять участия, но пристально следил за ходом организации и проведения, консультировал, оказывал необходимую помощь. Радовался тому, что его детище может плодотворно работать и без него. К сожалению, этот семинар стал последним в его жизни. Следующий семинар был подготовлен и проведен без него, но его дух, задан-

ный им ритм работы, направление деятельности сохранились. При подведении итогов участники высказались за то, что последующие семинары носили имя проф. Р. Н. Клычева, великого педагога, большого ученого, умелого организатора науки и образования в Карачаево-Черкесии, инициатора и бессменного руководителя прошедших семинаров учителей родных языков и литератур.

Начало и середина 90-х годов XX столетия в России были временами активного расслоения общества, обнищания бюджетных организаций. Не лучшие времена наступили и для системы образования. Финансирование едва хватало на зарплату. На все остальное надо было находить внебюджетные источники. В бюджетных организациях многие статьи расходов были сокращены. В том числе республиканские органы управления образованием перестали оплачивать командировочные учителям, желающим выехать в г. Карачаевск для участия в работе семинаров или конференций. Были и другие трудности. Все это привело к тому, что после 1994 года соответствующие семинары не проводились.

Желание возродить семинары и продолжить традицию ежегодных встреч учителей-практикой и ученых никогда не покидало стены филологического факультета (ныне – Институт филологии) КЧГУ. В конце 2014 года, через 20 лет после проведения последнего семинара, участники международной научной конференции «Абазинский язык и литература: проблемы сохранения и развития» приняли решение возродить семинары учителей родных языков и литератур с участием учителей не только сельских, но и городских школ. Рекомендовано было приглашать на эти чтения учителей родного языка и литературы и начальных классов, а также воспитателей детских дошкольных учреждений.

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева и Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования, учитывая наработанные ранее традиции, решили проводить чтения, как и раньше, в дни весенних школьных каникул. Для того, чтобы учителя более отдаленных районов могли легче доехать до места проведения чтений, было принято решение проводить их на базе КЧРИПКРО в г. Черкесске. Определенную финансовую помощь в организации и проведении чтений оказали общественные организации «Абаза» и «Интеллектуально-творческое общество молодежи». Финансовые затраты на подготовку и издание программы и материалов чтений оплачивает КЧГУ.

Информационные письма с приглашением принять участие в работе «Клычевских чтений -2015» были разосланы во все районные отделы образования, в Минобрнауки КЧР, Миннац КЧР и другие заинтересованные организации и учреждения. К сожалению, по кафедре карачаево-балкарского и ногайского языков и литератур КЧРИПКРО ранее было запланировано на этот день другое мероприятие, поэтому учителя карачаево-балкарского и ногайского языков и литератур не смогли принять участие в работе нынешних чтений. Надеюсь, что следующие конференции мы проведем вместе.

Для участия в работе наших чтений зарегистрировалось немногим более 130 чел. Работа «Клычевских чтений -2015» планируется провести в режиме пленарного заседания (первая половина дня) и заседаний двух секций: кабардино-черкесского языка и литературы, абазинского языка и литературы.

В добрый путь! Удачи в работе!

X СЕМИНАР

учителей родных языков и литератур школ области

Карачаевск—1983

Секция ногойского языка и литературы

(25 марта, ауд. № 35)

Председатель секции—**М. М. СУЛТАНБЕКОВА**.

Секретарь секции—**И. КУРМАНГУЛОВА**.

1. **М. М. СУЛТАНБЕКОВА**. К вопросу методики изучения творчества Ф. Абдул-Калилова в 7 классе.

2. **Ю. П. КАРАКАЕВ**. Категория времени в ногойском языке.

3. **И. КУРМАНГУЛОВА**, студентка 5 курса. Внеклассная работа по родной литературе.

4. Обмен опытом работы:

- 1) **К. А. КИТКОВА** (Алхалхалская СШ);
- 2) **М. М. КАРАСОВ** (Эркинхалкская СШ);
- 3) **Н. М. КЕИТОВА** (Эркинюртская СШ);
- 4) **А. С. НАПМАНОВА** (Иконхалкская СШ).

Секция черкесского языка и литературы

(25 марта, ауд. № 37)

Председатель секции—доц. **Х. Э. ДЗАСЕЖЕВ**.

Секретарь секции—**Б. КАНТЕМИРОВА**.

1. Доц. **Х. Э. ДЗАСЕЖЕВ**. Грамматический разбор в школе.

2. Доц. **Н. Х. ПИШИБИЕВ**. Эпифемизмы и антонимы в прозаических фольклорах в А. Кешокива.

3. Обмен опытом работы:

- 1) **Е. Ю. ДАУРОВА** (Хабезская СШ);
- 2) **А. Г. БАРАМУКОВА** (Кожхабльская СШ);
- 3) **С. А. ГУТЯКУЛОВА** (Областная школа-интернат);
- 4) **А. И. ОТАРОВА** (Зезюковская СШ).

ПРОГРАММА СЕМИНАРА

Пленарное заседание

25 марта, 10 часов, ауд. № 32

1. Доклад филологического факультета доц. **Р. Н. КЛЫЧЕВ**. Вступительное слово.

2. Кандидат исторических наук **Г. К. ДАХУНОВ**. Критика буржуазных и ревизионистских фальсификаций национальных отношений в развитом социалистическом обществе.

3. Кандидат филологических наук **Х. И. БАКОВ**. Патриотическое и интернациональное воспитание молодежи средствами литературы.

РАБОТА СЕКЦИИ

Секция карачаевского языка и литературы

(25 марта, ауд. № 32)

Председатель секции—доц. **Ш. Х. АКБАЕВ**.

Секретарь секции—**Т. Х. ХАПЧАЕВА**.

1. Проф. **М. А. ХАБИЧЕВ**. Добровольное присоединение природы Карачаево-Черкесии к России (на материале исторических документов и фольклора).

2. Доц. **Ш. Х. АКБАЕВ**. Учет качественных и количественных характеристик гласных карачаевского языка при изучении фонетики и морфологии в школе.

3. Доц. **М. А. ХУБИЕВ**. Об изменениях в школьных учебниках и учебных пособиях по карачаевской литературе.

4. Доц. **Х. И. ХАДЖИЛАЕВ**. Изучение лексики родного языка в школе.

5. Ст. преп. **С. М. АКАЧИЕВА**. Работа над карточками-информаторами на уроках родного языка и литературы.

6. Обмен опытом работы:

- 1) **М. Х. ГОЧИЯЕВА** (Терезинская СШ);
- 2) **А. Х. ТОКОВА** (Краснокурганская СШ);
- 3) **М. И. БАПРАМКУЛОВ** (Новоджегутинская СШ);
- 4) **Н. Ю. ДОТДАЕВА** (Нижнебердникская СШ).

Секция абазинского языка и литературы

(25 марта, ауд. № 33)

Председатель секции—**К. А. БАТАЛОВ**.

Секретарь секции—**З. КОПСЕРГЕНОВА**.

1. Доц. **Р. Н. КЛЫЧЕВ**. Вопросы синтаксического разбора в школе.

2. **К. А. БАТАЛОВ**. Методика изучения фольклорных произведений в школе.

3. **С. У. ПАЗОВ**. Вопросы фразеологии в школьных учебниках.

4. Обмен опытом работы:

- 1) **А. А. ИОПОВА** (Псыжская СШ);
- 2) **Ю. И. ДЖАНДУБЛЕВА** (Черкесская школа-интернат);
- 3) **Л. А. КОПЧЕВА** (Эльбурганская СШ);
- 4) **Е. О. МАЧЕВА** (Магубаинская СШ).

Научно-практическая конференция учителей родных языков и литератур КЧАО

XV

Посвящается 118-летию со дня рождения
В. И. Ленина

Карачаевск—1988

6. БАТЧАЕВ А. М. Х., ст. преп. Особенности изучения лезгологии на уроках карачаевского языка.
7. СЕМЕНОВА К. Д. (Чаплевская СШ). Методы осуществления практической направленности преподавания родного языка и литературы.
8. УЗДЕНОВ Я. А., кор. газ. «Ленинчи байрагы». О недостатках в заметках школьников, поступающих в редакцию газеты.
9. УЗДЕНОВА Т. Г. (Учкекенская СШ). Учебный кабинет—творческая лаборатория учителя.
10. ГАГУЕВА Ф. У. (Кумишская СШ). Резервы повышения эффективности уроков.

ОБМЕН ОПЫТОМ

Секция абазинского языка и литературы

(29 марта, 10 час., ауд. 43)

- Руководитель секции—зав. каф. ПАЗОВ С. У.
Секретарь секции—Калсергенов З. И.
1. Доц. КЛЫЧЕВ Р. Н. К вопросам словообразования абазинского языка.
 2. Доц. ТУГОВ В. Б. Работа над лирическими произведениями на уроках литературы.
 3. ТЛИСОВА Л. Н., канд. пед. наук. Совершенствование методов и методов обучения языку.
 4. БАТАЛОВ К. А., ст. преп. Развитие абазинской поэзии его отражение в школьных учебниках.
 5. АГИРБОВ Н. А., методист ИУУ. Повышение роли учителя родного языка и литературы на современном этапе.
 6. ПАЗОВ С. У., зав. каф. Вопросы грамматического строя в школе.
 7. ГУКЕВА З. О. (Псыжская СШ № 1). Вопросы демократизации деятельности учителя.

Программа

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

(28 марта, 14 час., ауд. 31)

1. Декан филол. фак., доц. КЛЫЧЕВ Р. Н. Федеральский (1988 г.) Пленум ЦК КПСС и вопросы изучения и преподавания родного языка.
2. Доц. БАПРАМУКОВА Э. Х. Информация о совещании зав. кафедрами родных языков и литератур университетов и пединститутов тюркоязычных автономных республик и областей РСФСР.
3. Проф. ХАНСИРКОВ Х. Х. Национальные отношения и вопросы развития литератур народов СССР.
4. Доц. АКБАШЕВ А. Х. Вопросы интенсификации учебного процесса в школе.

РАБОТА СЕКЦИИ

Секция карачаевского языка и литературы

(29 марта, 10 час., ауд. 38)

- Руководитель секции—зав. каф., доц. БАПРАМУКОВА Э. Х.
Секретарь секции АЛИЕВА Т. К.
1. Проф. ХАБИЧЕВ М. А. О нартекском эпосе карачаевцев.
 2. ХАДЖИЛАЕВ Х. И. Генеологическое древо карачаево-балкарского языка. Гипотезы и реальность.
 - Доц. АКАЧИЕВА С. М. Жанровое своеобразие карачаевской прозы.
 1. БЛИМГОТОВА С. А., научн. сотр. лаб. НИИ ИИИ РСФСР. Коммунистическое воспитание учащихся на уроках родного языка и литературы.
 5. ХУБИЕВА К. Г. (Каменноостекская СШ). Внеклассная работа по нравственному воспитанию учащихся.

- и ЧАЧЕВА Е. О. (Мяловбадзиская СШ). О путях совершенствования абазинской орфографии.
9. ДЖАНДУБАЕВА К. А. (Обл. нац. школа-интернат). Вопросы анализа текстов художественной литературы на уроках. (Из опыта работы).

ОБМЕН ОПЫТОМ

Совместное совещание авторов абазинских учебников и учителей школ области.

Секция кабардино-черкесского языка и литературы

(29 марта, 10 час., ауд. 44)

- Руководитель секции—доц. ПШИБИЕВ И. Х.
Секретарь секции—ассист. КАНТЕМИРОВА Б. А.
1. Доц. ЗАГАШТОКОВА О. А. Прием сопоставления переводов как один из путей обучения родной и русской литературе.
 2. Доц. ПШИБИЕВ И. Х. Система работ над языком художественного произведения в средней школе.
 3. Доц. БАКОВ Х. И. Развитие лирических жанров в адыгских литературах.
 1. ХАШУКАЕВА А. Х., научн. сотр. лаб. НИИ ИИИ РСФСР. Формирование системы знаний учащихся на уроках родной литературы.
 5. БАКОВА М. И. (Жаковская СШ). Повышение эффективности обучения и воспитания учащихся на уроках родного языка и литературы.
 6. ШЕБЗУХОВ Б. Н. (Мало-Зеленчукская СШ). Воспитание интереса к предмету.
 7. БЕМУРЗОВ М. О. (Али-Бердуковская СШ). Методы активизации учащихся на уроках родного языка и литературы.
 8. АНЧОКОВА Ш. Ш. (Псавче-Дахская СШ). Роль учебного кабинета в обучении и воспитании учащихся.

ОБМЕН ОПЫТОМ

Секция ногайского языка и литературы

(29 марта, 10 час., ауд. 39)

Руководитель секции — ст. преп. СУЛТАНБЕКОВА М. М.

Секретарь секции — ДЖУМАГЕЛЬДИЕВА М. Я.

1. АПБАЗОВА Е. С., науч. сотр. лаб. НИИ НЦ РСФСР. Методы активизации обучения на уроках языка и литературы.

2. СУЛТАНБЕКОВА М. М., ст. преп. Особенности изучения прозы С. Капиева.

3. КАРАКАЕВ Ю. И., ст. преп. Словарная работа на уроках родного языка.

4. ДЖАНТЕМИРОВА Н. Б. (Адилъ-Халкская СШ). Междисциплинарные связи на уроках языка и литературы.

5. НАПМАНОВА А. С. (Икон-Халкская СШ). Активизация учебной деятельности учащихся на уроках родной литературы.

6. БЕКБУЛАТОВА Э. М. (Икон-Халкская СШ). Единство урочной и внеклассной работы как средство воспитания социально активной личности.

7. АБРАГИМОВА Р. И. (обл. нац. школа-интернат). Роль учебного кабинета в интенсификации учебно-воспитательного процесса.

ОБМЕН ОПЫТОМ

* * *

Принятие рекомендаций

Научно-практическая конференция учителей родного языка и литературы школ КЧАО

XVI

Посвящается 110-летию со дня
рождения народных просветителей
А.-Х. Ш. Джанибекова и
Т. З. Табулова

Карачаевск — 1989

2. Доцент ХАДЖИЛАЕВ Х.М. И. Принципы классификации частей речи в карачаево-балкарском языке и соответствующие вопросы в школьном курсе языка.
3. Доцент АКАЧИЕВА С. М. Активные формы работы с учащимися старших классов на занятиях по родной литературе.
4. ДОТДАЕВА Н. Ю. (СШ а. Пишняя Теберда). Внеклассная работа по родному языку.
5. БАТЧАЕВ А.М. Х. ст. преподаватель. Вопросы поэтики в школьном курсе карачаево-балкарского языка.
6. МИЗИЕВА Ф. А. (СШ а. Хурлук). Уроки-лекции юки семинары.
7. АЛИЕВА Т. К. соискат. Вариативность слова и орфография карачаево-балкарского языка.
8. КУМУКОВ Ш. М. (СШ п. Новая Джегута). Осуществление межпредметной связи на уроках родного языка и литературы.
9. Обсуждение школьных учебников.

ОБМЕН ОПЫТОМ РАБОТЫ

Секция абазинского языка и литературы

(30 марта, 10 час., ауд. 43)

Руководитель секции — зав. каф. доц. ПАЗОВ С. У.

Секретарь секции — АЛИЕВА Р. С.

1. Доцент КЛЫЧЕВ Р. Н. К методике работы над учебным словарем.
2. Доцент ТУГОВ В. В. Лирические произведения в программе средней школы.
3. ИОПОВА А. А. (СШ № 1 а. Псыж). Некоторые вопросы синтаксического анализа простого предложения в средней школе.

ПРОГРАММА

Пленарное заседание

(29 марта, 14 час., ауд. 13)

1. Декан филологического факультета, доц. Р. Н. КЛЫЧЕВ. Вступительное слово.
2. Ректор, доц. БАГДАСАРОВ В. Р. Всероссийский съезд работников народного образования о гуманизации и демократизации школы.
3. Профессор БЕКИЗОВА Л. А. Роль просветительского и художественного наследия Т. З. Табулова в зарождении абазинской и черкесской литературы.
4. КУРМАНГУЛОВА Ш. А., кандидат филологических наук. Просветительская деятельность А.Х. Джанибекова и формирование советской абазинской литературы.
5. Доцент АКБАШЕВ А. Х. Использование передового опыта в интенсификации учебного процесса.
6. Доцент КЛЫЧЕВ Р. Н. Роль Табулова Т. З. в создании черкесской и абазинской письменности.
7. Посещение кабинета ЭВМ, знакомство с работой учебных компьютеров «Ямаха», «Искра» (ст. преподаватель МАРШАНКУЛОВ Д. Д.).

РАБОТА СЕКЦИИ

Секция карачаевского языка и литературы

(30 марта, 10 час., 37 ауд.)

Руководитель секции — зав. каф. доц. БАЙРАМУЕВА З. Р.

Секретарь секции — УРТЕНОВА Э. Н.

1. БЛИМГОТОВА С. А., кандидат филологических наук, зав. лабораторией НИИ ИШ. Развитие национально-русского двуязычия и задачи национальной школы.

4. БАТАЛОВ К. А., ст. преподаватель. Абазинская детская литература и ее отражение в школьных учебниках.

5. Доцент ПАЗОВ С. У. Работа с универсальными глаголами и глаголами лабиальной конструкции в школе.

6. ДЖАНДАРОВА Л. В. (СШ а. Инджик-Чикун). Из опыта работы над составлением учебника абазинской литературы для 5 класса.

7. ДЖЕРДИСОВА А. М. (СШ № 2 а. Псыж). Эстетическое воспитание учащихся на уроках родной литературы.

8. Обсуждение школьных учебников

ОБМЕН ОПЫТОМ РАБОТЫ

Секция кабардино-черкесского языка и литературы

(30 марта, 10 час., ауд. 44)

Руководитель секции — доц. ДЗАСЕЖЕВ Х. Э.

Секретарь секции — асс. КАНТЕМИРОВА Б. А.

1. Доцент ПШИВНОВ И. Х. Анализ языка писателя на уроках литературы

2. Доцент ДЗАСЕЖЕВ Х. Э. Изучение связи слов в синонимических сочетаниях.

3. ШАВТИКОВА И. А. (СШ а. Адыге-Хабль). Пути совершенствования преподавания родного языка в средней школе.

4. Доцент БАКОВ Х. И. Проблема социализма на современном этапе.

5. БАРАНУКОВА А. Г. (СШ а. Кош-Хабль). Формы и методы внеклассной работы учителя родной литературы.

6. ШОРОВ Х. М. (СШ а. Али-Бердуковский). Межпредметные связи и познавательный интерес в обучении родному языку.

7. КУМУКОВА Ю. А. (СШ а. Хабез). Патриотическое и интернациональное воспитание на уроках родного языка и

литературы.

8. Обсуждение школьных учебников.

ОБМЕН ОПЫТОМ РАБОТЫ

Секция ногайского языка и литературы

(30 марта, 10 час., ауд. 39)

Руководитель секции—ст. пр. СУЛТАНБЕКОВА М. М.
Секретарь секции—ст. пр. ВИРАВАСОВА М. А.

1. Доцент САРУЕВА М. Ф. Особенности развития двуязычия в КЧАО.
2. СУЛТАНБЕКОВА М. М., ст. пр. Литературное наследие Васыра Абдуллина.
3. ДЖАНТЕМИРОВА Н. В. (СШ а. Адиль-Хали). О роли межпредметной связи в курсе ногайского языка и литературы
4. ШАЙМАНОВА А. С. (СШ а. Икон-Хали) Анализ художественного текста на уроках литературы в 9-10 классах.
5. БЕКБУЛАТОВА Э. М. (СШ а. Икон-Хали) Об активных формах и методах преподавания в школе
6. АБРАГИМОВА Р. И. (Обл. национальная школа-интернат) Нравственное воспитание учащихся средствами родного слова.
7. Обсуждение школьных учебников

ОБМЕН ОПЫТОМ РАБОТЫ

• • •

ПРИНЯТИЕ

РЕКОМЕНДАЦИИ

Научно-практическая конференция учителей родных языков и литератур КЧАО

XVIII

Карачаевск — 1991.

ОБМЕН ОПЫТОМ РАБОТЫ

Секция ногайского языка и литературы.

(30 марта, 10 час. ауд. 40)

Руководитель секции — ст. препода. СУЛТАНБЕКОВА М. М.

1. СУЮНОВА Ш. А., кандидат филологических наук кафедры родных языков и литератур ИУУ. Уроки внеклассного чтения по ногайской литературе.
2. СУЛТАНБЕКОВА М. М., ст. препода. КЧГПИ. Методика развития речи учащихся в начальных классах.
3. ЛИВАЗОВА Е. С., А., мл. научный сотрудник лаб. НИИ НИИ. Работа над произведением при изучении фонетики ногайского языка в 5 классе.
4. КАРАКАЕВ Ю. И., ст. препода. КЧГПИ. Вопросы диалектного членения современного ногайского языка.
5. ВИРАБАСОВА М. А., ст. препода. КЧГПИ. Методика приёмы грамматического анализа.

ОБМЕН ОПЫТОМ РАБОТЫ

Секция кабардино-черкесского языка и литературы.

(30 марта, 10 час., ауд. 43)

Руководитель секции — и. о. зав. каф. доцент ПШИБИЕВ И. Х.

1. Доцент ДУСАЕЖЕВ Х. Э., зав. каф. родных языков и литератур ИУУ. Методика грамматического разбора на уроке кабардино-черкесского языка.
2. ХАШУКАЕВА А. Х., мл. научный сотрудник лаб. НИИ НИИ. Письменная речь и пунктуация (из опыта).
3. МИЗУКАВЗОВА А. Х., канд. педагогических наук, ст. научный сотрудник лаб. НИИ национальных школ МНО РСФСР. Использование материала учебника «Родная речь» для 4 класса в процессе обучения и воспитания.
4. КАЗАНОКОВА И. М., лаборантка кафедры родных языков и литератур ИУУ. Обучение стилистике и культуре речи на уроках кабардино-черкесского языка.
5. Доцент ПШИБИЕВ И. Х. Адыгские гармонисты.

ПРОГРАММА

Пленарное заседание

(29 марта, 13 час. ауд. 37)

1. Декан филологического факультета доцент Клычев Р. Н. Вступительное слово.
2. Доцент АКАЧИЕВА С. М. Проблемы литературного краеведения в школе.
3. БАКОВ Х. И. К вопросу о национальном в литературе.

РАБОТА СЕКЦИИ

Секция карачаево-балкарского языка и литературы.

(30 марта, 10 час. ауд. 37).

Руководитель секции — зав. каф. доцент БАЙРАМУКОВА З. Х.

1. СУЮНЧЕВ Х. И., кандидат филологических наук. Трудные случаи карачаевского правописания и обучения учащихся в 6-7 классах.
2. Доцент ХАДЖИЛАЕВ Х. И. Основной падеж карачаево-балкарского языка (морфологическая характеристика и синтаксические функции).
3. БАТЧАЕВ А. М. Х., аспирант казанского пединститута. Общие и специфические в переносном функционировании слов (на материале русского и карачаево-балкарского языка).
4. ВЛИНГГОВА С. А., кандидат филологических наук, зав. лаб. НИИ. Актуальные проблемы преподавания родного и русского языков в национальных школах области.
5. АЛИЕВА Т. К., ст. препода. КЧГПИ. Трудные случаи орфографии карачаево-балкарского языка.
6. МАМАЕВА Ф. Т., ассистент кафедры родных языков и литератур ИУУ. О некоторых недостатках и ошибках в школьных учебниках по синтаксису карачаево-балкарского языка в 8-9 классах.

ОБМЕН ОПЫТОМ РАБОТЫ

Секция абазинского языка и литературы.

(30 марта, 10 час., ауд. 44)

Руководитель секции — доцент ПАЗОВ С. У.

1. Доцент ТАВУЛОВА Н. Т. Грамматический разбор на уроках абазинского языка (в начальных и старших классах)
2. Доцент КЛЫЧЕВ Р. Н. Локальные превербы и синтаксис абазинского языка.
3. БАТАЛОВ К. А., ст. препода. КЧГПИ. Новинки абазинской литературы.
4. ТЛИСОВА Л. Н., канд. педагогических наук, ст. научный сотрудник лаборатории НИИ национальных школ МНО РСФСР. Развитие речи на уроках абазинского языка.
5. Доцент ПАЗОВ С. У. Вопросы абазинской фразеологии в школьном курсе.

ОБМЕН ОПЫТОМ РАБОТЫ.

ПРИНЯТИЕ РЕКОМЕНДАЦИЙ.

О ПРОБЛЕМАХ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВ НАРОДОВ КЧР

Т. К. Алиева

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

По шкале жизнеспособности языков народов мира, разработанной ЮНЕСКО, почти все языки народов Северного Кавказа «находятся под угрозой исчезновения» или «подвержены опасности исчезновения». В списке языков, «несомненно подверженных опасности», – 21 язык, два из которых приходится на КЧР (абазинский, ногойский), 19 – на Дагестан. При этом некоторые российские ученые выражают сомнения в методиках составления атласов вымирающих языков ЮНЕСКО (например, академик РАН Валерий Тишков, Александр Журавский) и прогнозируют развитие государственной языковой политики в сторону признания и поддержки многоязычия [1]. Между тем, по данным ЮНЕСКО, под угрозой исчезновения находятся 136 языков, каждый из которых несёт в себе уникальный исторический и культурный опыт.

Какие стихийные процессы способствуют сокращению сфер функционирования родных языков и падению их престижа? Что делается в Республике для снятия угрозы исчезновения языков народов КЧР, для сохранения самого главного фактора, без которого невозможно существование народов, а значит, и существование Республики? Какова реальная языковая ситуация в Карачаево-Черкесии? Все эти вопросы волнуют всех, кто озабочен проблемами сохранения родных языков.

По нашим наблюдениям, к неуклонному сужению сфер функционирования родных языков ведут следующие факторы:

1. В КЧР нет специальных центров по поддержке, защите и развитию языков, нет государственной службы по языкам народов КЧР, который должен осуществлять контроль над их функционированием.

2. В КЧР не ведётся компьютеризация языковых данных; не ведутся исследования по социолингвистике.

3. Не используется интернет-пространство для распространения, пропаганды и документирования родного языка.

4. Мало издается учебная, методическая, справочная, наглядная продукция, качественная художественная литература, детская литература. Вузовская учебно-методическая литература требует обновления.

5. Нет специальных «Институтов рукописей», лабораторий по обеспечению сбора, сохранения и распространения фольклора. Не издаются и не переиздаются материалы, которые отражают историю, традиции и обычаи народов, их духовно-нравственные ценности.

6. В средствах массовой информации, в системе образования, в профессиональных сферах культуры и искусства слабо организована система пропаганды родного языка и ценностей, которые передаются через язык.

7. Сокращается количество часов в школьных учебных планах.

8. Не ведется работа по кодификации литературных и орфографических норм.

Вышеприведенные факторы характеризуют языковую ситуацию в КЧР как сложную и неблагоприятную для сохранения и развития языков народов КЧР.

К факторам, которые определяют жизнеспособность языков, относятся: доля носителей языка от общего числа представителей народа (чем выше доля носителей языка – тем выше показатель жизнеспособности языка); передача языка от поколения к поколению (сохранение языка в семье); отношение членов общества к родному языку (национальное самосознание); наличие материалов для изучения языка и количество часов, отводимое на изучение языков и литератур; использование языка в СМИ и интернете; государственная поддержка языков и языковая политика в регионе и др.

Вкратце остановимся на каждой позиции определения жизнеспособности языков в отношении к языкам народов КЧР:

1. Доля владеющих родным языком. Главным условием витальности языка является первый фактор - чем больше представителей народа владеет родным языком, тем жизнеспособнее язык. Очень важно знать, какова динамика (роста или падения) владения языком. Исходя из данных Росстата, мы определили динамику витальности карачаево-балкарского языка. Общее количество говорящих на данном языке в России: 305364. Если в 1989 году доля владеющих языком своего этноса составляла 97,3%, то к 2002 году эта доля немножко возросла и составила 97,6%. Однако к последней переписи – к 2010 году – доля владеющих родным языком резко снизилась и составила 88,6%. В аналогичной ситуации находятся и другие языки нашей республики.

2. Передача языка из поколения в поколение. К сожалению, личные наблюдения и наблюдения коллег подтверждают факт постепенного прекращения передачи языка из поколения в поколение. Родители не прививают детям желание говорить на родном языке, не воспитывают уважение к родному языку, культуре, обычаям и традициям своего народа, между собой и с детьми разговаривают на русском языке. Это связано еще с одним фактором, не способствующим сохранению языка – фактором национального самосознания или отношения общества к родному языку.

3. От этнического самосознания и уровня организованности самих народов во многом зависит судьба их родных языков. Вспомним историю о валлийском языке. Известно, что валлийский язык находится под давлением английского языка. Начиная с середины 19 века он начал приходить в упадок, однако во второй половине XX века поддержка языка политическими организациями привела к тому, что сегодня валлийский язык широко используется в образовании, и многие валлийские университеты двуязычны [1]. Есть также примеры с бретонским языком во Франции, гэльским и корнуэльским в Британии, гавайским в США.

4. Наличие материалов и количество отводимых часов для изучения родного языка и литературы.

В соответствии с республиканским базисным учебным планом в образовательных учреждениях КЧР с русским (неродным) языком обучения и с многонациональным составом учащихся в школах уроки по родным языкам и литературам (абазинский, карачаевский, ногайский, черкесский) ведутся с 1 по 11 классы, как обязательный предмет в рамках национально-регионального компонента. В базисном учебном плане установлено соотношение между федеральным компонентом (не менее 75%), региональным (национально-региональным) компонентом (не менее 10%) и компонентом образовательного учреждения (не менее 10%).

В рамках модернизации системы образования с 2011-2012 учебного года введены Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования. Родные языки изучают с 1-го класса во всех образовательных учреждениях в количестве 3 часа в неделю. Однако до модернизации системы образования родным языкам и литературам выделялось 5 часов в неделю. Начиная с 1985 года, в сельских школах КЧР с 1 по 6 классы на изучение родных языков отводилось по 3 часа, литературы – по 2 часа (всего 5 часов). По нашему мнению, вернуть потерянные 2 часа можно за счет компонента образовательных учреждений, которые эти часы отводят физкультуре. Что касается наличия материалов для изучения, после развала СССР вопросу подготовки и издания учебников по родным языкам не уделялось должного внимания. В 2010 году этот вопрос начал реализовываться системно. Так, с 2010 года Правительство КЧР ежегодно выделяет 3 млн. рублей на издание учебников на национальных языках. Так, в 2010 году издано 11 наименований, 2011 году – 7 наименований, в 2012 году 6 наименований и т.д. учебников. Однако этого недостаточно. К тому же сейчас повышаются требования к современным учебникам – они должны соответствовать новым стандартам: должны быть включены в федеральный перечень учеб-

ников и учебных пособий. Несомненно, что в содержании учебников должна отражаться концепция российского поликультурного и полилингвального образования.

В филиале кафедры ЮНЕСКО при КЧГУ разработаны учебники и учебные материалы для дошкольных образовательных учреждений и школ КЧР по модели «Поликультурное образование как основа формирования российской гражданской идентичности обучающихся общеобразовательных учреждений». Однако мы были вынуждены выбыть из федерального проекта по объективным причинам. В Северной Осетии, Чеченской Республике, в Татарстане эксперимент продолжился и имеет большой успех. Мы надеемся вернуться к этому эксперименту, так как некоторые учебники данного проекта при поддержке Министерства образования вышли и уже используются в школах и детских учреждениях Республики.

5. Использование языков в СМИ и интернет-программах. Языки народов КЧР в печати представлены газетами (по одному наименованию), которые выходят 2 раза в неделю. Для сравнения национальные газеты в КБР выходят 5 раз в неделю. В Республике нет других государственных средств массовой коммуникации (зарегистрированных, учрежденных на государственном уровне) в виде журналов, литературных альманахов и т.д. Детский журнал «Илячин» не является республиканским (государственным) журналом и издается нерегулярно, в зависимости от средств, поступающих от спонсоров. В Карачаево-Черкесии количество выпускаемых на языках народов КЧР художественных изданий (книг) не превышает 10-15 на каждом языке в год в среднем.

Для формирования родной речи и языковой культуры необходима языковая среда – новые поколения носителей языка должны слушать тексты на литературном языке. Однако эфирное время на родных языках мизерное. В Карачаево-Черкесии на радиовещание на национальных языках выделяется около получаса ежедневно, кроме субботы, на телевидении - всего по одному часу в неделю. Для сравнения: в КБР радиовещание на родных языках ведется ежедневно около 1 часа, телевидение - ежедневно по утрам 1-2 часа.

6. Интернет. Для полноценного развития родные языки должны стать языками фильмов, мультфильмов, современной качественной литературы и цифрового телевидения, быть внедрены в экономическую, административную и пр. сферы жизни (хотя бы частично), стать языком интернета, различных популярных приложений, в том числе и оригинальных и пр. Говоря об интернете, можно сказать, что кое-какие попытки были предприняты карачаево-балкарскими энтузиастами. Например, проект «Карачаево-балкарская википедия», который насчитывает около 2000 переведенных на карачаево-балкарский язык статей.

7. Государственная поддержка языков и языковая политика в регионе. Языки народов КЧР хотя и имеют статус государственных, однако высокий статус не соответствует их корпусу. Функциональный аспект любого языка зависит от использования международных, российских и региональных законодательных ресурсов, в рамках которых решающей задачей является составление и реализация программ развития языков.

Главной проблемой низкой востребованности языков народов КЧР, падения их престижа является отсутствие механизмов реализации языковых нормативно-правовых документов республиканского, российского и международного законодательств. Так, в нашей республике не разрабатываются долгосрочные документы по развитию языков: нет никаких программ по реализации закона «О языках народов КЧР», нет специальных программ с концепцией развития каждого из государственных языков, нет ведомственных, целевых программ развития со сроками реализации.

Поддержка языкового разнообразия в Российской Федерации - составная часть национальной политики и нормативная база по языкам народов РФ в целом соответствует стандартам международного права в области поддержки и защиты языков.

Основными федеральными нормативными правовыми документами в сфере языковой политики РФ являются Конституция Российской Федерации (ст. 68) и Закон Российской Федерации «О языках народов Российской Федерации» от 25 октября 1991 года. Вслед за законом «О языках народов РФ» в 1996 году был разработан и утвержден Закон «О языках, народов КЧР».

Одновременно с принятием законов о языках или с некоторым временным разрывом во многих республиках РФ приняты программы сохранения и развития государственных языков титульных этносов, в КЧР этого не произошло.

Языковая ситуация в нашей Республике требует решения вопросов по организации целенаправленной языковой политики. Прежде всего, следует провести исследование социолингвистической ситуации в КЧР, в соответствии с которой следует разработать программу языкового строительства. В долгосрочных и краткосрочных программах сохранения и развития государственных языков КЧР должны отражаться основные целевые направления языковой политики и языкового строительства, которые реально будут способствовать сохранению и функциональному развитию языков.

Государственная поддержка родных языков повышает их социальный статус и престиж, дает импульс для их развития, играет большую роль в формировании национального самосознания у молодежи.

По нашему мнению, при государственной поддержке сфер образования, культуры и книгоиздательства, реализации поликультурной программы концепции образования и, в целом, организации в Республике грамотной нормативной правовой базы языковой политики, в соответствии с Конституцией и другими законодательными актами Российской Федерации, можно рассчитывать на сохранение и дальнейшее развитие языков народов КЧР. При этом «важным вопросом в языковой политике является вопрос грамотной реализации общественностью и учеными государственной инициативы. В этом контексте сегодня достаточно остро стоит проблема определения перспектив языковой политики с учетом современных социально-политических условий и новых методологических подходов к ее формированию и реализации» [3, с. 177].

Для корректного решения приведенных вопросов необходима консолидация всех интеллектуальных ресурсов республики. Со своей стороны ученые КЧГУ готовы принять участие в данной работе.

В связи с ухудшением общей языковой ситуации в КЧР и на основании объявления 2015 года Годом русского и родных языков, просить Главу Карачаево-Черкесской Республики Темрезова Рашида Борисбиевича:

1. Создать **Координационный совет по вопросам** языковой политики и языкового строительства в КЧР. Одной из основных задач совета должна быть разработка Программы сохранения и развития языков народов КЧР на 2015-2020 годы, предусматривающей расширение их социальных функций, а также целевых программ по развитию каждого из языков народов КЧР.

2. Создать Ассоциацию учителей родных языков, в функции которой входят, в том числе, и организационные вопросы по улучшению языковой ситуации в Республике.

Список литературы:

1. <http://natpressru.info/index>
2. <http://traditio.wiki>
3. Алиева Т.К. Языки народов КЧР: социолингвистический аспект //Ногайцы: XXI век. История. Язык. Культура. От истоков – к грядущему /Материалы Первой международной научно-практической конференции. – Черкесск: КЧГУ, 2014. – С. 177-183.

О СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ СОСТОЯНИИ, ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ И ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ АБАЗИНСКОГО ЯЗЫКА

С.Х. Ионова

*Карачаево-Черкесский институт гуманитарных исследований
Черкесск, Россия*

Абазины – один из древних народов Кавказа в целом и Карачаево–Черкесии, в частности, который в определенные исторические периоды проживал в разных по социально-экономическому, географическому уровню регионах.

В настоящее время абазины проживают в бассейнах рек Большого и Малого Зеленчуков, Кубани, Кумы (Гвым), Абазинки (в Абазинском районе: Инджигчикун (Йынджыгылокт), Эльбурган (Бибаркт), Къарапагва, Кубина (Къвбиналокт//Локт), Псыж (Дарыкъвакт); в Адыге-Хабльском районе: Тапанта (ТапАнта), Абазахабль (АбазахАбля), Малоабазинск, Грушка, Старокувинск (Хъвыжвду), Новокувинск (ХъвыжвчКвын//ХъвыжвхчКы), Апсуа (Чагъарыйа); в Усть-Джегутинском районе: Койдан (Къвайдан); в Хабезском районе: Абазакт, ПсаучАдаха (Кълычкыт); в Мало-Карачаевском районе: Красный Восток (Гвымлокт)).

Численность населения по переписи 2010 г. – 36919 человек, из которых – 1721 чел. – городские. Основная масса их проживает в Карачаево-Черкесии.

За рубежом абазины, потомки переселенцев разных времён (подавляющее большинство – после кавказской войны), представлены в Турции, Сирии, Иордании, Германии, Франции и ряде других стран. Общее число жителей абазинской диаспоры по различным источникам достигает от 200 до 500 тысяч чел.

Вопросы, связанные с происхождением абазин и территорией их расселения, причинами переселения абазин на Северные склоны Кавказского хребта, а также проблема установления их исторической родины, маршрутов передвижения протоабазин (Белореченский, Санчарский, Марухский, Клухорский перевалы) и мн. др., рассматривались не только в исторических, этнографических источниках, но нашли отражение и в абазинской ономастике (топонимии).

Местом исторического формирования (консолидации) абазин считается современная Абхазия и южные районы нынешнего Краснодарского края (от Бзыби до Туапсе). О предках абазин – абазгах и абхазов – апсилах писали древнегреческие, византийские и арабские авторы, начиная с первого века нашей эры (Плиний Секунд, Арриан, Прокопий Кессарийский и др.). Абазги и апсилы уже в раннем средневековье создали свою государственность - широко известное в истории Абхазское царство.

Переселение абазин на Северный Кавказ, вызванное сложными историко-экономическими причинами, происходило в XII-XVII вв. (абазины-тапанта – в XII-XIII вв., а абазины – щхъарауа – в XVII в.) [3, с. 8]. Они заселили верховья рек Лабы, Урупа, Кубани, Теберды, Большого и Малого Зеленчуков, Кумы, Подкумка, Малки.

Известный историк и этнограф Л. И. Лавров, касаясь вопроса переселения абазин, пишет следующее: «Географическая номенклатура Адлеровского, Лазаревского и Туапсинского районов Краснодарского края носит абазинские следы... Данные топонимики, как исторические предания, подтверждают, что северо-кавказские абазины некогда жили на Черноморском побережье, северо-западнее Абхазии. Но анализ топонимических терминов позволяет сделать еще одно предположение: предки шкварцев (ашхарцев) обитали примерно от Гагр до Адлера или Мацесты, а далее на северо-западе обитали предки тапантовцев [5, с. 164].

Этноним абаза (абазги) (в русских источниках – обезы) – самоназвание абазин (исходя из источников) имеет двухтысячелетнюю традицию существования и в историческом прошлом - более широкое содержание, чем в наше время. Вот, что пишет об этом А.Н. Генко: «Термин Абадза или Абаза очень давнего происхождения (первые

его упоминания относятся ко времени, близкому к началу н.э. встречались уже примерно 1800 лет назад) и имеет собирательное значение: так назывались представителями черкесских племен все племена абхазские (в самом широком смысле, включая сюда и исчезнувшую ныне на Кавказе народность убыхов), объединявшиеся общностью языка и культуры и жившие к югу от черкесов, главным образом в горных долинах Причерноморья...» [3, с. 7].

По этимологии этнонима абазы – абазги существует несколько мнений: с абазинского и убыхского этимологизируют как «поморяне», «живущие у воды», «люди воды», «язык люди», «одноязычные» [4, с. 10].

Наряду с термином абазы часть абазин использует как самоназвание термин тIапIанта (тапанта). Термин используется и для обозначения одного из диалектов абазинского языка.

Об этимологии данного этнонима в литературе существуют разные мнения. А. Н. Генко полагает, что *mIanIanta* иранского (осетинского) происхождения и означает «равнинный житель» [3, с. 8]. А Л. И. Лавров допускает, что данный термин более обоснованно выводить из татарского *табанда* «на равнине, равнинные жители» [5, с. 170].

В. И. Абаев высказался иначе: *mIanIanta* представляет собой осетинскую форму множественного числа от осетинского же слова со значением «низина, низменность» [1, с.87].

Предполагают и следующее: самоназвание *mIanIanta*, какого бы происхождения оно ни было, оформлено по модели абазинско-абхазских топонимов: *Дзырта, Уалбыджы-рта, Уыр-та, Мзым-та* и т.д., где суффикс *-рта* передает значение «место».

Щхъарауа – самоназвание части абазин (существует и лингвистический термин) – состоит из *щхъа* «гора», словообразовательного суффикса *-ра* и элемента *-уа*, восходящего к *уагIа* «люди, народ». В целом означает «люди гор», «горец». Известно, что в недавнем прошлом предки ашхарцев обитали в верховьях Лабы, Урупа, Кяфара и Большого Зеленчука.

Абазины-щхъарауа сами себя называют апсуа – «абхаз». Ш. Д. Инал-Ипа справедливо считает, что *пс-* в *апсуа* означает «вода» (общабхазо-адыгский древний формант) и *-уа* «люди, народ», «люди воды».

Абхазы и абазины-щхъарауа абазин-тIапIанта называют *ашвыуа*, а их местожителство – *Ашвырдны* «Абазинская поляна, территория» [8, с. 57].

Существуют ещё два этнонима, которыми именовали абазин соседние народы. Например, адыги называли абазин *басхагIа* «баскех». Основу данного этнонима делят на *бас*, возводимого к абх.-абаз. «*абаск*», «*абасги*», и *-кэхэ* – к адыг. «нижний», «Баски, живущие в низовье».

Ногайское наименование абазин-тIапIанта – *Алты-кесек Абаза* «Шестидольная Абаза», отразившее деление абазин на локальные группы: Лоу, Биберд, Дарыкьва, Кълыч, Къачв, Джантемыр и т.д.

Итак, абазинский язык относится к абхазо-адыгской группе кавказской семьи языков, образуя вместе с близкородственным абхазским языком абхазско-абазинскую подгруппу. Согласно А. Н. Генко, абхазы и абазины в отдаленном прошлом составляли единый в языковом отношении коллектив, взаимопонимание в пределах которого было гораздо легче достижимо, чем в настоящее время. Н. Т. Табулова пишет, что об историческом единстве абхазов и абазин говорит и народное выражение, бытующее как у абазин, так и у абхазов: *Апсуи абазы кIвастхахъакI агIвызиаз ракIвнI* «Абхазы и абазины – это народы, которые разделили одну головешку».

Абазинский язык представлен двумя диалектами – тапантским и ашхарским, различающимися как в фонетике, морфологии, так и лексике. Каждый из диалектов имеет два говора: тапантский: кубино-эльбурганский и красновосточный; ашхарский: апсуй-

ский и кувинский. В основе литературного абазинского языка лежит кубино-эльбурганский говор тапантского диалекта.

Ашхарский диалект представлен в аулах Старокувинский и Новокувинский (кувинский говор), Апсуа (апсуйский говор), в аулах Кайдан и Красный Восток – красновосточный говор, а в остальных аулах – кубино-эльбурганский говор тапантского диалекта. В ауле Абазакт представлены абазины-тапанта и абазины-щхъарауа.

Абазинский алфавит был разработан в 1932 г. на основе латинской графики и введен в школьную практику в 1933 г. В 1938 г. произошла замена абазинского латинизированного алфавита абазинским алфавитом на русской графической основе. Алфавит был составлен Т.З. Табуловым в содружестве с профессором Г. П. Сердюченко.

На абазинском языке издаются художественная, учебно-методическая и научная литература, учебники и учебные пособия, периодическая печать, детский журнал «Марамыз», культурно-просветительский, исторический журнал «Абазги», ведутся радио- и телепередачи, работает республиканский театр. Он изучается в абазинских школах, педагогическом колледже, госуниверситете республики, исследуется в Карачаево-Черкесском институте гуманитарных исследований.

Комплексное научное исследование абазинского языка включает в себя написание грамматики, создание двуязычных словарей, словарей общественно-политической терминологии, топонимического, диалектологического, названий растений и т.д.

Монография П. К. Услара «Абхазский язык», вышедшая в 1887 г., заложила основы научного изучения не только абхазского, но и абазинского языка, а в 1929 г. С.Н. Джанашиа сделал первые научные записи абазинских слов.

В создании абазинской письменности, первых школьных учебников, нормализации орфографии и литературного языка большую роль сыграли представители абазинской интеллигенции Т. З. Табулов, С. Х. Гонов, А. Б. Курчев, Д. И. Агирбов, М. М. Малхозов, Н. А. Озов, Н. К. Меремкулов и др.

Значительным вкладом в изучение абазинского языка является монография А. Н. Генко «Абазинский язык». Наречие Тапанта», завершенная в начале 30-х годов прошлого столетия. Она посвящена изучению фонетики, морфологии и некоторых вопросов синтаксиса и лексики абазинского языка. А. Н. Генко принадлежит и работа «Фонетические взаимоотношения абхазского и абазинского языков».

Таким же значительным вкладом в абазиноведение является и исследование Г. П. Сердюченко «Язык абазин» (1955 г.), в котором дается анализ фонетики и морфологии абазинского языка. Им же опубликован ряд статей, посвященных абазинскому алфавиту, орфографии.

Особое место в абазиноведении занимают монографии К. В. Ломтатидзе. В первой из них «Тапантский диалект абхазского языка» (1944 г.) автор, анализируя звуковую систему тапантского диалекта в сравнении с диалектами абхазского языка, выдвинул положение о двух рядах аффрикат и спирантов **жв**, **шв**, исторически имевших место во всех абхазо-абазинских диалектах. Автору удалось также выяснить закономерности утраты указанными согласными лабиализации и на этой основе произвести классификацию говоров тапантского диалекта.

Во второй монографии «Ашхарский диалект и его место среди других абхазско-абазинских диалектов» К. В. Ломтатидзе рассматривает особенности ашхарского диалекта и его говоров в сопоставлении с другими абх.-абаз. диалектами и говорами. Выявлены делабиализация переднеязычных **дв**, **тв**, **тІв**, фонетические разновидности в окончаниях временных форм и другие особенности исследуемого диалекта.

Огромная заслуга в осуществлении культурной революции в Черкесии принадлежит народному учителю, автору первых школьных учебников для абазин и черкесов, ученому лингвисту, фольклористу, этнографу, просветителю Т. З. Табулову. Деятельность Т. З. Табулова сыграла определяющую роль в становлении и развитии абазинского литературного языка, положила начало научному изучению диалектов абазинского

языка. Научно-педагогической деятельности Т. З. Табулова посвящены труды В. Б. Тугова, широко известного ученого-литератора и фольклориста.

Значительный вклад в изучение абхазо-адыгских языков внес К. С. Шакрыл. Работая заместителем директора Черкесского НИИ, Шакрыл К. С. отдал много сил и труда развитию науки и культуры нашей многонациональной республики. Опубликованная им совместно с Т. З. Табуловым книга «Абазинские народные сказки» является одной из первых изданий абазинского фольклора. Такие фундаментальные труды, как «Очерки по абхазо-адыгским языкам», «Русско-абазинский словарь», 2-х томный «Словарь абхазского языка» и мн. др., принесли ему широкую известность.

Сегодня трудно себе представить развитие абазинского языка без трудов выдающегося лингвиста, педагога, фольклориста Н. Т. Табуловой, которая достойно продолжила дело своего отца – просветителя Т. З. Табулова. Перу Н. Т. Табуловой принадлежит более 70 научных, педагогических и фольклорных работ, среди которых первая в истории абазинского народа «Грамматика абазинского языка. Фонетика и морфология». Другими словами, в названной монографии, выполненной на высоком научном уровне, с учетом всей основной специальной литературы, дана всесторонняя характеристика фонетической системы и морфологического строя современного абазинского языка. Из других работ Н. Т. Табуловой отметим составленный ею сборник «Афористическая поэзия абазин», «Особенности в образовании абазинских причастий», «Основные виды предложения в абазинском языке» и т.д. Она также является автором абазинского материала для «Лингвистического Атласа Европы» («Лексика»). Большинство существующих в абазинском языке словарей связано с именем Н. Т. Табуловой.

Труды Н. Т. Табуловой стали значительным вкладом в дело развития и обогащения не только абазинского, абхазо-адыгского, но и кавказского языкознания.

Таким актуальным проблемам, как развитие двуязычия в нерусских школах, обучение родным языкам в школах Северного Кавказа, научным основам создания единых программ и учебников по русскому языку в начальных классах школ России, историко-культурной и языковой общности народов абхазо-адыгской групп и т. д., посвящены труды Н. Б. Экба, чье имя широко известно в научных кругах России. Н. Б. Экба подготовил 35 аспирантов и 4 доктора наук в области преподавания русского и родных языков, среди которых и Тлисова-Гонова Л. Н. – канд. пед. наук. Им опубликовано более 300 научно-педагогических трудов.

Абазинский язык исследовали и зарубежные ученые К. Боуда и У. Аллен.

Позднее, в 60-80-е годы прошлого столетия, в абазиноведение пришли новые силы в лице Р. Н. Клычева, С. Х. Ионовой, С. У. Пазова, прошедшие серьезную научную подготовку в московской и тбилисской лингвистических школах.

Развитие абазинского языка тесно связано с именем известного на Кавказе языковеда Р. Н. Клычева. Его известность определяется не только научными изысканиями, но и педагогической деятельностью. Им опубликовано более 80 работ. Среди них «О старом названии вина в абазинском языке», «К семантике и структуре полузабытого этнонима агв-хъауа» и др. В монографии «Глагольные суффиксы направления в абазинском и абхазском языках» зафиксированы превербы-основы, обуславливающие появление глагольных суффиксов направления и их история.

Вопросам фразеологии и синтаксиса современного абазинского языка посвящено большое исследование С. У. Пазова «Абазинский литературный язык (очерки фразеологии и синтаксиса)». С. У. Пазов является автором около 200 научно-педагогических работ, в том числе, монографий, словарей, учебников и учебных пособий для средней школы и вузов, статей, написанных на соответствующем научном уровне. Он также является одним из составителей и редактором «Абазинско-русского словаря».

Адыгским, арабским, тюркским, русским и т.д. заимствованиям в абазинском языке, словарному составу абазинских диалектов в сопоставлении с диалектами абхазского языка посвящены отдельные труды известных лингвистов К.С. Шакрыл,

А.К. Шагилова, Н.Т. Табуловой, З.М. Габунья, С.А. Амичба, В.Х. Конджария, Р.Х.Темировой, С. Х. Ионовой, А. В. Шишкановой и др.

В сравнительно-генетическое исследование абхазо-адыгской лексики большой вклад внесли П. Чарая, Н. С. Трубецкой, Ж. Дюмезиль, Г. Деетерс, К. С. Шакрыл, А. К. Шагилов, Г. А. Климов, Б.Х.Балкаров, Н.Т.Табулова, С.Х. ИONOVA, А. Н. Абдоков и др.

Адыгским заимствованиям в абазинском языке, лексическим связям абазинского языка с кабардино-черкесским, проблемам абазинской ономастики (комплексное изучение которой начато в последние годы в КЧИГИ), билингвизма, этимологии, русской топонимии КЧР посвящены работы С. Х. Ионовой. По указанным темам ею опубликовано более 70 научных работ, среди которых монографии «Абазинская топонимия» (более 2,5 тыс. географических названий, 16 п.л., 1993 г.), «Абазинские фамилии и имена» (25 п.л., 2006 г.), благодаря которым для будущих поколений абазин сохранены драгоценные исторические, лингвистические памятники, каковыми являются топонимы и антропонимы; статьи: «Об этнониме абаза-абазги (в историко-лингвистическом плане)», «К вопросу изучения русских ойконимов Карачаево-Черкесии», «Об этимологии термина нарт», «Абазинское наименование Кавказских гор» и т.д. Кроме этого, С. Х. ИONOVA – одна из составителей фундаментальных трудов «Абазинско-русский словарь», «Топонимический словарь Карачаево-Черкесии».

В последние 15-20 лет разными проблемами абазинского языка стали заниматься молодые исследователи: С. У. Чикатуева, Т. Х. Табулова, Л.А. Барокова, А. М. Джандаров, Ф. Х. Мураткова. Ими разрабатываются проблемы отраслевой лексики языка, в частности, животноводческой (Чикатуева), устаревшей (Табулова); диалектных особенностей абазинского языка (Барокова), анатомической (Мураткова), А. М. Джандаров является автором русско-абазинского разговорника.

Т. Х. Табулова, Л. А. Барокова, Ф. Х. Мураткова также являются составителями «Абазинско-русского словаря».

Положительным явлением в изучении лексики абазинского языка является выход в свет следующих словарей: Русско-абазинский словарь под редакцией Х. Д. Жирова и Н. Б. Эмба (1956 г.), Абазинско-русский словарь под редакцией В. Б. Тугова (1957 г.), Русско-абазинский словарь общественно-политической терминологии (1983 г.), Орфографический словарь абазинского языка под редакцией С. Х. Ионовой (составитель Н. Т. Табулова, 1992 г.), Фразеологический словарь абазинского языка (составитель С. У. Пазов), Диалектологический словарь абазинского языка (составитель Н.Т. Табулова), словари названий растений (составители П. Лафишев, Л. Смыр, Х. Аджибеков 1999-2001 гг.), Абазинско-русский словарь синонимов (составитель Шхаева-Баталова Е. М., 2010 г.), Словарь антонимов абазинского языка (составитель Шхаева-Баталова Е. М., 2011 г.), Абазинско-русский словарь омонимов (составитель Шхаева-Баталова Е. М., 2013 г.).

Историческая судьба абазин обусловила знание ими кроме родного других языков: кабардино-черкесского, ногайского, карачаево-балкарского, русского.

В дореволюционное время преобладало абазинско-кабардино-черкесское двуязычие. Возникновению и развитию абазинско-кабардино-черкесского двуязычия способствовали такие факторы, как общность этногенеза, родство контактирующих языков, близость материальной и духовной культуры двух народов, идентичность их исторических судеб. Степень владения кабардино-черкесским языком в разных аулах и разными группами абазинского населения неодинакова. Отмечается и полное незнание кабардино-черкесского языка.

К абазинам, не владеющим или слабо владеющим кабардино-черкесским языком, обычно относят жителей аулов Красный Восток, Кайдан и Кубина. Но незнание или слабое знание второго языка в этих аулах – явление уже нового времени. Ослабление позиций кабардино-черкесского языка наблюдается сегодня не только в этих аулах. В

целом, молодое поколение абазин, если отсутствуют тесные контакты с адыгами, не владеет или слабо владеет кабардино-черкесским языком.

В советский период на первое место выдвинулось абазинско-русское двуязычие. Русский язык стал языком межнационального общения, школьного и вузовского преподавания, языком науки и т.д. В настоящее время абсолютное большинство абазин владеет устной и письменной русской речью.

Абазинско-карачаево-балкарское двуязычие имеет ограниченное распространение. Еще реже наблюдается абазинско-ногайское двуязычие. Карачаево-балкарским и ногайским языками владеют, как правило, лишь абазины, живущие по соседству с караевцами и ногайцами.

Широкое распространение абазинско-кабардино-черкесского и абазинско-русского двуязычия имело своим последствием обогащение абазинской лексики заимствованиями из вторых языков.

В прошлом абазинско-кабардино-черкесское двуязычие (и не только это) приводило к тому, что многие абазины, ассимилируясь, вливались в адыгский этнос, естественно, принося свои языковые особенности и увеличивая его в численности. Ныне, в условиях, когда русский язык стал для абазин основным языком общения, процесс ассимиляции абазин адыгами сильно ослаб. С другой стороны, сам абазинский язык сегодня удерживает свои позиции и, в целом, развивается, расширяются его общественные функции.

В завершение с удовлетворением отметим, что в Карачаево-Черкесском институте гуманитарных исследований в отделе абазинского и кабардино-черкесского языков коллективом авторов завершен, отредактирован и подготовлен к печати большой фундаментальный труд «Абазинско-русский словарь» в объеме 100 п.л. Словарь содержит более 40 тыс. слов. (Составитель и руководитель авторского коллектива – Н.Т. Табулова).

Несомненно, что, по мере выхода в свет, этот словарь сыграет свою положительную роль в развитии и обогащении лексики абазинского языка, в установлении единой терминологии. Он также будет полезен ученым-кавказоведам, явится справочником для переводчиков с абазинского на русский язык, может быть пособием для студентов и преподавателей вузов, для учителей и учащихся средней школы не только по абазинскому, русскому, но и близкородственному абхазскому языкам. Он также рассчитан на широкий круг читателей, работников СМИ и т.д.

Список литературы

1. Абаев В.И. Осетинский язык и фольклор. - М.-Л., 1949.
2. Бгажба Х.С. Бзыбский диалект абхазского языка. - Тбилиси, 1964.
3. Генко А.Н. Абазинский язык. Грамматический очерк наречия Тапанта. М., 1954.
4. Ионова С.Х. Абазинские фамилии и имена. - Черкесск, 2006.
5. Лавров Л.И. Обезы русских летописей // Советская этнография, №4. - М.-Л., 1946. - С. 164.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

М. И. Бакова

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

Современное общество осуществляет переход к качественно новому состоянию и поэтому нуждается в гражданине образованном, убеждённом, преданном Родине и вместе с тем активном, ищущем, умеющем жить и работать в условиях демократии, хозяйственной самостоятельности коллективов, в обстановке возрастающей экономической и социальной ответственности за себя и страну.

В развитии современного образования закономерными являются инновационные процессы. В этих процессах целью обучения является развитие возможностей осваивать новый опыт на основе формирования творческого критического мышления учащихся. Выявление условий инновационного обучения позволили вскрыть механизм и разработать свои образовательные технологии, обеспечивающие высокую эффективность результатов учебной деятельности. Инновационность – это стержень развития педагогики, один из ее принципов, заключающий в себе одновременно причину, средство и результат развития всей системы. Инновационность как основа развития педагогической системы включает:

- бережное, уважительное отношение к традициям, которые лежат в основе зарождения и использования нового;
- инновационность – это путь преодоления формализма знаний, отличительной чертой которого является создание условий для включения учащихся в творческую самостоятельную мотивируемую учебную деятельность, в ходе которой формируется и развивается личность ученика, формирование его самостоятельности;
- воспитание познавательной активности;
- мотивация к учению;
- внедрение компьютерной техники;
- интегративный подход к обучению как средство формирования исследовательских умений учащихся при решении проблем в области родного языка и литературы;
- проблемное обучение, использование учебно-творческих ситуаций на уроке;
- личность учителя, его лидирующая роль;
- предпрофильная подготовка, элективные курсы, направленные на формирование исследовательских умений и навыков.

В своих инновационных поисках, начиная с 5 класса, на всех ступенях обучения я стараюсь занимать лидирующую роль, роль режиссера, соучастника урока, а не распорядителя, который строится как диалог учащихся с познавательной реальностью, как обогащение их целостно-личностного опыта.

В последние 10 лет мы занимались поиском новых инновационных дидактических подходов в построении учебного процесса. В инновационном обучении мы ставили задачу не воспитания в личности определенных качеств, а использования внутренних резервов самой личности, мотивов, интересов, эмоций, склонностей при обучении.

Проблемность лежит в основе построения инновационных технологий. Но я не свожу технологию проблемного урока к задаванию вопросов для создания проблемности. Я стараюсь вызывать личностный интерес, мобилизующий интеллектуальный творческий потенциал обоих объектов – ученика и учения, которые зависят от учителя.

Знания являются следствием решения проблем, следовательно, ценность имеют только те знания, которые обеспечивают возможность решения вопросов, значимых для учащихся.

1. Мотивация к учению.

Учебная мотивация – это вся совокупность мотивирующих факторов, вызывающая активность субъекта и определяющая ее направленность. Сегодня урок невозможно вести как раньше, без компьютерной техники. И на сегодняшний день эта проблема остается не менее актуальной, когда учителю доступны готовые задания для школьников, роль учителя в обучении детей, в создании мотивации учения велика. Проблема учебной мотивации – это проблема превращения объекта обучения в субъект учебной деятельности.

Мотивация к обучению, о которой сейчас много говорят, – это по сути исследовательское любопытство; разбудить его – значит сделать обучение куда более эффективным. Использование новых технологий повышает и его мотивацию тоже. И ученикам тоже приятно, когда урок проходит на высоком уровне.

Изучение и понимание особенностей родного языка имеет огромное воспитательное значение: оно должно вызвать чувство уважения и любви к создателю и носителю языка – своему народу.

На моих уроках словарная работа – это целенаправленная систематическая, хорошо организованная работа. Я связываю ее с лексикой, словообразованием, грамматикой, орфографией и другими разделами кабардино-черкесского языка. Словарь-минимум, отобранный для словарной работы, помогает мне в реализации не только программного материала, но и воспитательных целей. Поэтому словарно-фразеологическую работу я строю на основе:

- воспитания внимания к слову, к его значению;
- использования активных методов и приёмов;
- использования занимательных материалов для развития познавательных возможностей учащихся, воспитания чувства языка, любви к родному языку, повышения активности учащихся, совершенствования навыков владения речью.

Использование занимательных материалов помогают нам в процессе проведения словарной работы и воспитания учитывать народные обычаи и традиции, способствуя тем самым возрождению национальной культуры своего народа.

Вся словарная работа у нас направлена на формирование мировоззрения учащихся, активную жизненную позицию школьника, высокие нравственные качества, нравственную чистоту, беззаветную преданность Родине, своему народу, воспитанию у детей и подростков трудолюбия и уважение к труду, коллективизм и товарищество, чувство патриотизма, братской дружбы между народами. Основной задачей словарной работы является воспитание любви и уважения к родному языку и его создателю, к своему народу, за культуру, созданную им. Слова, отобранные для словарной работы, помогают нам в реализации не только программного материала, но и воспитательных целей, вооружить учеников нужными навыками для его будущей практической деятельности.

С 5 класса при изучении лексики, словообразования мы работаем над созданием теоретической базы для более эффективного проведения словарной работы. При изучении лексики и словообразования знакомим учащихся со всеми методами толкования слов, учим работать со словарями. Поэтому мы добиваемся усвоения понятий не в словесной, а в практической форме, не в виде определений, а в виде умений. Это делает весь процесс обучения осмысленным, повышает интерес к предмету, формирует лингвистическое мышление учащихся, учит учащихся анализировать факты и явления языка, видеть зависимость между ними, осмысленно пользоваться ими в собственной речи.

Изучение словарных слов гнёздами – один из эффективных путей усвоения большого пласта лексики. После усвоения базовой лексики другие слова усваиваются

быстрее через усвоение системы словообразования. Формально-семантические связи, нормы словообразования легче осмысливаются учащимися. В конечном итоге часть слов гнезда семантизируется без предварительной работы над ними. Учащиеся составляют словосочетания со словами всего гнезда, а затем предложения. Подбирают синонимы, антонимы, омонимы.

Роль межпредметных связей при проведении словарно-фразеологической работы при изучении кабардино-черкесского языка очень велика, поэтому мы широко используем возможности межпредметных связей с родной литературой, с русским языком, математикой, биологией, химией, историей, физкультурой, астрономией, трудовым обучением, адыгским этикетом.

С учащимися отбираем словарные слова для каждого предмета, составляем тематические словарные таблицы при активном участии учащихся. Это поднимает интерес к словарной работе.

Например, картинный словарь названий птиц, рыб, животных, растений, звезд, металлов, названий частей тела и т.д. облегчил работу учителей других предметов. Мы всегда в курсе работы преподавателей других предметов. На уроках адыгского этикета учащиеся усваивают приветствия и пожелания, слова, выражающие адыгскую нравственность. На уроках астрономии знакомятся с названиями звёзд, природных явлений, а на уроках биологии - с названиями животных, птиц, растений, с анатомическими понятиями. На уроках химии учащиеся знакомятся с названиями химических элементов; а на уроках истории и обществознания - со словами, выражающими экономические и другие отношения между людьми; на уроках физкультуры – с названиями частей тела, и т. д. На уроках кабардино-черкесского языка мы закрепляем, повторяем изученные слова через различные упражнения, дидактические игры, различные словарные диктанты, пока они не войдут в активный словарный запас.

Для закрепления словарных слов мы совершаем экскурсии на природу: в лес, на речку, в зоопарк, в поле.

Мы реализуем воспитательные задачи благодаря умелому применению подобранных нами текстов, заданий, занимательных материалов из жизни слов, дидактических игр, направленные на формирование высокой нравственности. Урок родного языка – это работа со словом. Через слово ученики узнают законы языка, убеждаются в их точности, выразительности, силе, богатстве и сложности. Мы рассматриваем слово в четырех аспектах: орфоэпическом, лексико-семантическом, орфографическом и синтаксическом.

Мы описываем ниже фрагмент интегрированного урока родного языка с адыгским этикетом.

Тема: Адыгэ нэмыс. Черкесская нравственность.

Нэмыс. Учащиеся записали слово. Перед объяснением значения слова мы прочитали стихотворение Х. Шорова «Нэмыс».

Затем учащиеся сами объясняют значения слова «*нэмыс*». Это слово очень емкое, несколькими толкованиями не объяснишь, поэтому для толкования данного слова это стихотворение не имеет цены.

Учащиеся объясняют значения слов, образованных от слова «*нэмыс*». Для этого они отвечают на следующие вопросы: Как называют того человека, который имеет *нэмыс*? *НэмысыфIэ*. Как называют человека, у которого нет *нэмыс*? *НэмысыннIэ*. От какого слова и как они образованы? Разберите эти слова по составу. Составьте словосочетания с этими словами. Составьте с этими словами предложения. Назовите синонимы слова *нэмыс* (*цIыхь, Iулыдж*). Назовите антоним слова *нэмысыфIэ*. *НэмысыннIэ*. Как они образованы? (*НэмысыфIэ*). Каков скромный человек? А каков нескромный человек? Назовите пословицы со словами *нэмыс, нэмысыфIэ, нэмысыннIэ*. Как вы понимаете значения этих пословиц?

Прочитайте стихотворение Нурий Шогенцукова «Я готов».

Почему автор говорит: «Нет на свете богатства, за которое отдал бы свой нэмыс»?

Какое выражение об *адыгэ нэмыс* вы встретили, когда читали стихотворение Б. Пачева «Верные слова». Прочитайте стихи поэтов об *адыгэ нэмыс*.

Расскажите теперь об *адыгэ нэмыс*. Устно составляют рассказ. Дома пишут его письменно.

Интегрирование уроков родного языка с адыгским этикетом делают наши уроки воспитывающими, занимательными!

В копилке слов для словарной работы включаются наиболее ценные слова для нравственного воспитания учащихся: Родина, *адыгагъэ, цыхугъэ, нэмыс, благъэ, акъыл, исалъэкIэ, ныбжъэгъу, гъунэгъу, адэ-анэ, кыдалъхуа, адыгэ хабзэ, хъэл-цэн, адыгэ натэ, хъэцIэ, унагъуэ, адыгэ бэракъ, хасэ, адыгэ фацэ, адыгэ цей, цхьэлъэ-ныкъуэ*. Тематика заданий ориентирована, прежде всего, на обогащение социально-нравственного опыта школьников, восприятие окружающего мира, на развитие способности речевого самовыражения, на воспитание у школьников высокой адыгской нравственности. С каждым из этих слов составляется его энциклопедия. Такая работа увлекла учащихся. Перед тем, как составить «Энциклопедию одного слова», каждому ученику предлагается памятка такого содержания:

1. Выяснить лексическое значение (в толковом словаре кабардино-черкесского языка).
2. Рассказать об этимологии слова (в «Этимологическом словаре Шагирова А.К.).
3. Подобрать родственные, однокоренные слова и объяснить их значение.
4. Подобрать «друзья» (синонимы) в словаре синонимов Пшибиева И. Х.
5. Подобрать и его «враги» (антонимы) в словаре антонимов.
6. Подобрать фразеологизмы с этим словом.
7. Слово в словосочетаниях, в рифмах.
8. Слово в адыгском фольклоре: в пословицах и поговорках, в загадках, в скороговорках, в притчах, легендах, сказках, народных песнях.
9. Слово в названиях произведений адыгской литературы: в поэзии и прозе.
10. Слово в названиях газет и журналов, в рекламе.
11. Слово в названиях картин художников.
12. Слово в названиях художественных фильмов.
13. Слово в речевом этикете, в речевом творчестве: стихи, рассказы, сказки, загадки.
14. Слово в иллюстрациях, рисунках.
15. Нарисуй своё слово, придумай серию картинок, которые бы отразили жизнь твоего слова; можно проиллюстрировать какой-нибудь художественный текст, связанный с употреблением слова.

В конце первого полугодия и в конце года проводим защиту детских работ. Жюри, состоящее из учителей родного языка, при защите по доброму, по достоинству оценивают работу.

Такой вид работы помогает нам выработать у учащихся навыки исследовательской работы. Такая работа требует оформление на компьютере. Работу оформляют в виде альбома или раскладушки.

Итоги такой исследовательской работы мы продемонстрировали на конкурсе «Язык мой, душа моя». Наша работа заняла первое место и была отмечена Грамотой и ценным призом.

Большой интерес для учащихся представляют материалы по лексике, фразеологии. Лучше усвоить семантику и орфографию словарного слова позволяет этимологический анализ, используемый нами, как дополнение, которое помогает объяснить и запомнить значение слова и его написание. Занимательный материал о проис-

хождении слов, выражений мы подбираем для объяснения значения слова, а также в качестве текстов для диктантов, тренировочных работ и материала для внеклассных занятий. Например, вписать пропущенную букву в слове «къы...тцIэ» «слива». Один считает правильным вписать букву «ф», другой - «м», третий - «п». Для разрешения спора учительница делает этимологический анализ слова: «Ребята, не нужно спорить, вы все трое правы. Давайте докажем свою правоту через «Этимологический словарь Шагирова А. К.». *КъытцIэ* – так называют красную сливу, *къыфцIэ* – черную сливу, *къытцIэ* – светлую сливу. Какие буквы помогают нам узнать, о какой сливе идет речь? Языковое развитие - одна из важнейших задач обучения. Поэтому мы предлагаем учащимся задания повышенной трудности, рассчитанные на языковую догадку.

Мы стремимся к тому, чтобы воспитывая обучать, чтобы каждый урок приносил учащимся радость и удовлетворение. Вся наша методика построена на занимательном материале. Это делает наши уроки привлекательными, запоминающимися. Использование занимательных материалов воспитывает любовь к родному языку, поддерживает познавательный интерес к родному языку. Использование занимательных материалов способствует полному усвоению знаний, помогает в преодолении трудностей при изучении лексики, фразеологии, фонетики, словообразования, орфографии и других разделов программы для выработки необходимых речевых и орфографических навыков.

Знакомство с интересными явлениями языка под рубрикой «Знаете ли вы?», «Это интересно!», «Почему мы так говорим?», «Почему мы так пишем?», «Сможем ли мы?», «Что случилось?» и другие занимательные задания, требующие языковую догадку, глубокое знание языка, требующие большую работу со словарями и другими источниками, позволяют прочно усвоить изучаемый материал. Например, «Знаете ли вы, что в кабардино-черкесском языке более 200 слов, образованных от корня -гу «сердце». Какие они? Или же задания «Сможем ли мы?», «Почему префикс *зы-* перешел в *зэ-* в следующих словах *Зытельхъэн IэльэцIыр – зэтельхъэн унэр, чырбышыр?*» (изменились значения префиксов). «Знаете ли вы, что в кабардино-черкесском языке многие словообразовательные префиксы, корни, суффиксы могут быть многозначными, однозначными и иметь синонимы, антонимы, омонимы?», «Сможем ли мы определить значения словообразовательных суффиксов-омонимов: *-рей, -лъэ* и подобрать примеры?». Или же при изучении словообразования мы знакомим учащихся со связанными корнями под рубрикой «Это интересно». В кабардино-черкесском языке множество корней, состоящих из одной буквы (*и-с-ын, цIэ-с-ын*), определить их значения вне состава слова очень трудно. Оживить их помогут нам словообразовательные префиксы или суффиксы, или же другие корни. «Оживите эти корни...» Мы на каждом уроке учим учащихся исследованию, учим доказывать свои суждения. Таких занимательных материалов множество в каждом нашем учебно-методическом пособии: «Обучение лексике и фразеологии родного языка с использованием занимательных материалов», «Занимательные материалы к урокам родного языка», «Изучение орфографии кабардино-черкесского языка» и др.

Изучение и хорошее знание законов словообразования, состава слова необходимо для прочного, сознательного усвоения орфографических правил. Словообразование тесно связано с орфографией. Многие орфографические правила опираются на словообразование. Чтобы понять смысл слова, надо хорошо знать его строение, уметь находить части слова, которые выражают тончайшие оттенки значений, которые отличают одно слово от другого. Только внимательное отношение к составным частям слова может развить чутьё к слову. Непонимание оттенков значения морфем ведёт к неправильному употреблению слов и является причиной многих орфографических ошибок.

При изучении орфографических правил мы не только помогаем учащимся понять орфографическое правило, но и учим их применять изученные орфографические правила на практике и вырабатывать орфографическую зоркость.

Учащиеся нередко допускают ошибки, даже зная орфографические правила.

Работа не даст существенных результатов, если не будет проходить в атмосфере пристального внимания к жизни морфем как элементам целого слова, к «тайнам» морфологической структуры слова, к загадкам словообразования, если взамен нудного зазубривания сведений не осознать сущность изученного, поиски интересного в изучаемом, забота учителя о развитии познавательных сил каждого ребёнка. Воспитание интереса к вопросам словообразования остаётся постоянной нашей задачей и раздел предоставляет для её решения богатые возможности.

Словообразование само по себе занимательно, и если усилить немного её занимательность, учащиеся будут с интересом изучать тему. Все уроки по словообразованию и орфографии не только обучающие, но и занимательные. Это позволяет ученику получать радость и удовлетворение от полученных знаний, вызывает желание глубже узнать тайны кабардино-черкесского словообразования. Использование занимательных материалов, дидактических игр при закреплении знаний по словообразованию и орфографии помогают сознательному усвоению знаний, способствуют лучшему запоминанию орфографических правил, выработке исследовательских навыков, повышается у учащихся познавательный интерес.

Предпрофильная подготовка

Предпрофильная подготовка осуществляется в 9 классе. Этот этап дифференциации познавательных способностей учащихся, когда складываются первое представление о творческой научно-исследовательской деятельности, накапливаются умения самостоятельно расширять знания.

В условиях профильного обучения существует противоречие между потребностью в организации исследовательской деятельности и низкой степенью готовности учащихся к осуществлению данной деятельности в силу недостаточно сформированной исследовательской компетентности (владение учащимися системой исследовательских умений и навыков, ценностей и отношений).

Сущность опыта состоит в системном подходе к процессу целенаправленного обучения теоретическим знаниям и освоения практических умений, необходимых учащимся гуманитарных классов для овладения основами исследовательской деятельности. С этой целью в организации учебного процесса мы используем образовательные программы и технологии, направленные на формирование исследовательской компетентности.

Новизна и преимущества опыта заключаются в разработке модели системного подхода к поэтапному формированию исследовательской компетентности (на примере родного языка и литературы). Данную модель мы реализуем через преподавание элективных курсов «Словари и их применение», «Обучение исследовательским методам», «Усвоение теоретико-литературных понятий», через углубленное изучение творчества Али Шогенцукова, М. Бемурзова, Х. Абитова, через исследование языка поэзии, проведение учебных экспериментов, организацию научно-практической конференции в рамках научного общества учащихся.

Созданная модель реализуется при следующих условиях:

- мотивация учащихся на выполнение научно-исследовательской деятельности;
- организация научно-методического сопровождения процесса формирования исследовательской компетентности;
- владение педагогом умением организовать исследовательскую деятельность учащихся в условиях профильного обучения, высокая степень готовности к разработке и внедрению в учебный процесс инновационных методик.

На этом этапе элективные курсы призваны поддержать зарождающийся интерес к той или иной дисциплине, помочь сделать учащимся правильный выбор. Эти курсы должны выявлять интересы, проверять возможности каждого ученика, помогать ему в выборе профиля обучения в старших классах.

Для работы в предпрофильных классах я разработала и составила программу элективных курсов «Словари кабардино-черкесского языка», «Усвоение теоретико-литературных понятий», «Обычаи и традиций адыгов (черкесов)», «Обучение исследовательским методам».

Эти программы прошли предметную экспертизу и получили 93 балла. При разработке программ учитывались развивающая, деятельностная, практическая направленность.

Цель элективного курса «Словари кабардино-черкесского языка» - это подведение итогов многолетней работы со словарями; углубление знаний о словарях и научить учащихся пользоваться словарями при анализе художественных произведений»; научить исследовательской работе, подготовить учащихся к филологическому анализу художественного текста; научить сознательно подходить к выполнению тестовых заданий, направленных на формирование исследовательской компетентности через углубленное изучение творчества А. Шогенцукова, М. Бемурзова, Х. Абитова и др.

Мы проводим самые разнообразные упражнения с использованием словарей для закрепления словарных слов:

- составления словаря-минимума;
- составления тематических словарей;
- составления настенных таблиц, различных видов словарных диктантов;
- объяснение значения ключевых слов;
- познакомьтесь с одним из перечисленных ниже словарей кабардино-черкесского языка и напишите аннотацию к любому словарю, охарактеризуйте построение словарной статьи: а) толковый словарь адыгского (черкесского языка) Б. Бербекова и др.; б) Краткий словарь антонимов кабардино-черкесского языка И. Х. Пшибиева; в) Словарь синонимов кабардино-черкесского языка И. Х. Пшибиева; г) Школьный фразеологический словарь кабардино-черкесского языка; д) К. Шаова. «Пословицы – крылья языка»;
- объяснить значения слов;
- объяснить происхождение слов;
- познакомьтесь со школьным фразеологическим словарем Б. Ч. Бербекова. Какие приемы семантизации фразеологизмов использует автор словаря? Какие из этих средств используются при раскрытии значения фразеологизмов в учебных словарях?
- выпишите 10 фразеологизмов из фразеологического словаря и подберите к ним объяснения;
- подготовьте рассказ по следующему плану: а) в каких книгах собраны синонимы кабардино-черкесского языка? Кто автор? б) расположение синонимов в словаре синонимов; г) приемы поиска нужных словарных статей в словаре синонимов;
- по словарю языка А. Шогенцукова определите значение многозначных слов: *къабзэ, дахэ, псытцлэ*. Составьте с ними словосочетания;
- выпуск стенгазеты «Биографии черкесских слов»;
- пользуясь этимологическим словарем сделайте этимологический анализ следующих слов: *щлэжьей, кхъуафэжьей, унагъуэ, гъуэ*;
- расскажите о словаре Б. Ю. Хакунова «Словарь адыгских названий растений» и др.

Филологический анализ художественного текста, анализ и интерпретация художественного произведения сегодня, бесспорно, является приоритетным видом работы с художественным текстом, потому что они базируются на лингвистических и литературоведческих анализах.

В течение последних трех лет мы занимались разработкой практических вопросов, связанных с методикой организации филологического анализа художественного текста на уроках родного языка и литературы в средней школе.

На современном этапе уровень образования каждого человека и интеллектуально-профессиональный потенциал общества в целом рассматриваются как стратегический ресурс. Именно поэтому учителю необходимо отойти от прежней системы трансляций знаний и строить образовательный процесс таким образом, чтобы раскрыть творческий потенциал, развить исследовательский тип мышления, обучить учащихся исследовательским навыкам, приобщить к традициям науки.

Мы придаем большое значение усвоению теоретико-литературных понятий для качественной подготовки к анализу художественных произведений, для работы с текстами. На это направлен, например, исследовательский проект «Исследование языка поэзии А. Шогенцукова, М. Бемурзова, Х. Абитова, Х. Братова». Соответствующая работа помогает не только усвоению теоретико-литературных понятий, но и воспитывают внимание к слову, к его значению, помогает сознательному усвоению понятий: словообразы (*су* «сердце», *псэ* «душа», *псы* «вода», *лъахэ*, *хэку* «родина», *адыгэ* «черкесы» и др. в поэзии Абитова Х.), ключевые слова, лексические повторы, звуковые повторы, морфемные повторы, риторические вопросы, эпитеты, метафоры, олицетворения, сравнения, использование богатств лексики (многозначных слов, омонимов, синонимов, антонимов, архаизмов, неологизмов), использование морфологии (однокоренных слов, знаменательных частей речи, служебных частей речи), синтаксиса, стилистики, всех выразительных средств языка.

Проектная деятельность представляет широкий диапазон деятельности работы и дает возможность реализовать свой познавательный интерес. Так, изучение поэзии Али Шогенцукова, М. Бемурзова, Х. Абитова, А. Кишокова, Х. Братова и др. направлено на качественное усвоение теоретико-литературных понятий, необходимых для филологического анализа художественных произведений, а также на формирование базовых знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления исследовательской деятельности. Учебные эксперименты, конкурсы, домашние задания исследовательского характера и другие методы и организационные формы обучения способствуют формированию познавательных и личностных качеств ученика-исследователя. Приобретенный опыт учащиеся демонстрируют на научно-практических конференциях, конкурсах. Например, выражение подлежащего в кабардино-черкесском языке (по повести Братова Х. «Звезда Героя не гаснет»). По этой же книге пишут исследовательскую работу «Выражение сказуемого».

Итоги такой исследовательской работы мы продемонстрировали на конкурсе «Язык мой, душа моя», в котором заняли первое место и были отмечены Грамотой и ценным призом.

Уроки межпредметных связей кабардино-черкесского языка и литературы предполагают организацию исследовательской работы учащихся на текстовом материале, цель которой проанализировать языковые единицы в функциональном аспекте. На интегрированных уроках развития связной речи на материале художественного текста работа учащихся усложняется, степень интегрированного взаимодействия дисциплины расширяется. Сначала учащиеся наблюдают за языковыми средствами, изучают их стилистическую роль в образцовых художественных текстах. Затем сами начинают работать над собственным текстом, используя при этом разнообразный текстовый материал как основу творческих работ. На интегрированных уроках текст выступает как объект изучения, как дидактический материал.

Для закрепления исследовательских навыков на интегрированных уроках можно обобщить знания учащихся по синтаксису простого предложения (о видах простого предложения по цели высказывания, об односоставных предложениях, об однородных членах предложения, бессоюзном сложном предложении, инверсии). Это расширяет знания учащихся о риторическом вопросе, риторическом восклицании, повторе лексических, морфологических, звуковых и синтаксических конструкций, о различных смысловых отношениях между частями сложного предложения и их экспрессивных

возможностях в художественном тексте. На таких уроках предлагаются высокохудожественные тексты из поэм Х. Абитова «Корни», «Зурят», М. Бемурзова «Трудно быть адыгом».

20 февраля 2009 г. на районном семинаре учителей родных языков, куда были приглашены учителя родных языков республики, автор поэмы «Лъапсэ» («Корни») Х. Абитов, общественность, телевидение, редакция «Черкес Хэку», мы продемонстрировали интегрированный урок кабардино-черкесского языка и литературы в муниципальной общеобразовательной средней школе аула Жако.

В процессе анализа лексики, морфологических и синтаксических особенностей названных отрывков ученики выясняют, какие языковые средства позволяют автору создать образ Родины, адыга, выразить отношение к своему народу, к его будущему, к его проблемам, создать словообразы (*псэ, душа, гу, сердце, псы* и др.), помогающие раскрыть идейное содержание и т.д. Учащиеся на отлично справились со всеми заданиями и с заданиями тестов повышенной трудности.

Интегрированные уроки в курсе кабардино-черкесского языка и литературы позволяют обеспечить системность филологического знания.

Данное обстоятельство обуславливает значимость интегрированных уроков кабардино-черкесского языка и литературы в школе как особой формы организации процесса обучения, отвечающей потребностям современного образования, стремящегося к формированию у учащихся системных знаний, целостного мировоззрения, единой картины мира.

Разработанные нами рекомендации и тесты по филологическому анализу художественного текста изданы отдельным изданием («Филологический анализ художественного текста. Тесты», 2008 г.).

Учебное пособие учитывает:

- а) уровень лингвистической подготовки учащихся старших классов;
- б) специфику формы интенсивной подготовки, осуществляемой в короткое время;
- в) необходимость повторить курс родного языка в целом;
- г) совершенствование навыков филологического анализа художественного текста.

Структура учебно-методического пособия состоит из рекомендаций и тестов. Иллюстративный материал, тексты являются образцами адыгской художественной и публицистической литературы. Они знакомят учащихся с историей, культурой, обычаями и традициями, бытом адыгов, которые подобраны с целью воздействия на мысли и чувства учащихся. Задания помогают увидеть литературно-выразительные средства, используемые автором. Тесты помогают варьировать работу с учащимися разного уровня подготовки.

Тесты используются для:

- а) повышения лингвистической подготовки учащихся;
- б) экономии учебного времени;
- в) организации систематического повторения курса родного языка;
- г) совершенствования навыков анализа художественного текста.

Тесты помогают быстро и качественно оценить работу каждого ученика, научить учеников выделять выразительные средства языка, определять тему и идею произведения.

Основная задача – превращение тестовых заданий из инструмента контроля в инструмент обучения и контроля одновременно. Тесты стали средством усвоения материала и индикатором реальных знаний, методическим инструментом, обеспечивающим развитие учащихся, то есть работа с тестами становится одним из видов педагогической технологии. Они помогают вести ученика к желаемому результату.

Цель данной методики заключается в формировании литературных знаний для глубокого анализа изучаемых произведений по литературе, научить ученика пользоваться своими знаниями.

Работа с тестами предлагается коллективно и индивидуально, группами, и в качестве домашних заданий с последующими обсуждениями. Тесты предусматривают такие задания:

- определить рифму;
- определить размер стиха;
- установить значения ключевых слов;
- выяснить стилистическую функцию;
- установить стили текста;
- выделить устаревшие формы слов и установить цель их использования;
- определить основную мысль текста;
- выяснить выразительные средства, которыми автор показывает данное явление;
- установить жанр текста;
- определить тему текста;
- озаглавить текст;
- определить изобразительно-выразительные средства, использованные автором в данном отрывке;
- показать возможности использования богатств лексики, фразеологии, морфологии, синтаксиса, стилистики.

Такие тесты способствуют качественному усвоению теоретико-литературных понятий, необходимых для анализа изучаемых произведений и выработать такие умения, как:

- работа с текстом и постановка вопросов к нему;
- отбор первостепенного материала;
- самооценка и самоконтроль;
- критичность мышления;
- обнаружение противоречий собственной и чужой мысли;
- индивидуальная ответственность за результат;
- умение быть лидером.

Основным достоинством тестового способа оценки знаний учащихся по литературе и родному языку мы считаем его объективность при определении степени сознательности усвоения литературных знаний, выработки необходимых навыков в исследовательской работе. Работа с тестами способствует сознательному усвоению языковых законов родного языка.

Результаты эксперимента были апробированы при проведении открытых уроков и выступления на районных и республиканских семинарах.

Итоги проведенного эксперимента:

1. Создание положительной мотивации у учащихся и решение поставленной задачи. Такая мотивация возникает в результате постановки нестандартной задачи.

2. Работа с текстом задания. Работа требует от ученика владения различными умениями – отбором существенного и второстепенного, логическим выстраиванием изложения.

3. Осмысленное понимание теоретико-литературных понятий. Значимость повышается благодаря собственной деятельности учащегося.

4. Роль учителя становится определяющей только в процессе дискуссии и заключается в постановке точных вопросов для обсуждения, анализа художественного текста, коррекции ответов и удержания дискуссии в рамках правил обсуждения тематики.

5. Реализуется требуемое условие при анализе произведений, выявляемое через тесты, диалог, вариативные тестовые задания, через другие формы контроля.

Элективные курсы мы связываем, прежде всего, с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каждого школьника.

Именно они, по существу, и являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, т. к. в наибольшей степени связаны с выбором каждым школьником содержания образования в зависимости от его интересов, способностей, последующих жизненных планов. Элективные курсы помогают в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей старшеклассников.

Элективные курсы помогают в решении практических важных задач, продолжении профориентационной работы, в осознании возможностей и способов реализации выбранного жизненного пути и т.д.

Использование возможностей новых информационных технологий.

Работа современной школы невозможна без компьютерной техники. Процесс информатизации образования поставил в качестве одной из главных задач образования использование возможностей новых информационных технологий, методов и средств информатики для реализации идей развивающего обучения, интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, повышении его эффективности, а также необходимость психологической и практической подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях информационного общества.

Применение информационных технологий в обучении не ограничивается лишь внедрением компьютерных инструментов в процесс обучения. Мы его понимаем шире – как стратегия образования, целью которой является создание открытой развивающейся информационной системы обучения, обеспечивающей возможности применения всего самого передового, что существует в данный момент в организации самой информации, так и с точки зрения методов и приемов ее переработки учащимися. Поэтому учащиеся посещают с удовольствием занятия в кабинете информатики. Учащиеся пишут рефераты, набирают свои выступления на компьютере, отвечают на вопросы тестов.

Для создания проблемы на уроках родного языка мы используем **интерактивные компьютерные таблицы**. Они очень эффективны при обучении орфографии кабардино-черкесского языка, особенно при изучении трудных случаев орфографии: «Правописание **а-э** в корне», «Правописание **и-й** в конце основы», «Правописание префиксов **зы-, зэ-, щ1ы-, щ1э-, хы-, хэ-, ды-, дэ-** и др.», «Правописание сложных слов» и других наиболее трудных тем правописания.

Любая схема, таблица, а также графические алгоритмы помогают учащимся выстроить отдельные языковые факты в систему и упорядочить знания учащихся, воспитывают логику мышления, способствуют выявлению причинно-следственных связей, развивают внимание и оперативную память. Но все они дают готовый результат, а для глубокого усвоения очень важен поэтапный результат мышления. Таблицы, схемы, алгоритмы, подготовленные учениками или нами, не всегда эстетичны и красочны.

Но когда интерактивная таблица передается на экран через мультимедийный проектор, отношение учащихся к изучаемой теме меняется. В таблице нужные орфограммы выделены шрифтом, графическими изображениями, стрелками, фигурами, скобками. Изображения появляются по мере объяснения нового материала, поэтапно, могут перемещаться с одной стороны в другую, обеспечивая системный подход к изучению темы, и с другой – активизируют внимание и мышление учащихся.

Качество знаний по орфографии зависит от системности повторения. Например, «Правописание **а-э** в корне». Сначала высвечивается тема. Затем в разных местах появляются слова с орфограммой **а-э** в корне.

Правописание а-э в корне

щ1 ? лэщ1э

б ? нэн

итху ? нэрей

пс ? лъэн

гу ? уэщхъэуэ

?

пс ? лъэк1э жы1эн

гъ ? тхэпэ

пс ? лъэрей

Классу дается задание: «Сформулируйте проблему». Учащиеся после обсуждения приходят к выводу, что эти слова нужно сгруппировать в две группы: 1) слова с именным написанием и 2) слова с глагольным написанием. Слова выстраиваются в два столбика. С названиями групп. Учащиеся объясняют необходимость такой группировки. Первый кадр – слова с именным написанием, второй – с глагольным написанием. Такая группировка необходима для выработки орфографических навыков. Учащиеся находят проверочные слова и доказывают написание слов первого столбика, затем второго столбика. Называют их отличительные признаки в написании (слова с глагольным написанием пишутся так, как слышатся, а к словам первого столбика необходимо подобрать проверочные слова). Правила отрабатываются выполнением различных упражнений с разными заданиями: вставить пропущенные буквы, составить словарные диктанты с использованием словарей, выборочные и творческие диктанты. Затем показываем всю таблицу – кадр пятый. Надписи на графических таблицах и графические изображения имеют разные цвета. 6 кадр – алгоритм к нему. Работа через мультимедийный проектор особенно полезна при составлении алгоритмов и направлена на выработку навыка применения правила к разным частям речи.

Компьютерные технологии помогают нам решать проблемные задачи и проблемные вопросы, которые затрагивают как познавательную, так и мотивационно-эмоциональную сферу личности. Проблемное обучение – это развивающее обучение. Сущность этого метода – развитие творческих способностей. Проблемное обучение, проблемные беседы, проблемные лекции, научное исследование – все это способствует пробуждению самостоятельности мысли у учащихся и студентов, готовит почву для развития творческих способностей.

Диалогизация учебного процесса.

Проблемное обучение невозможно без диалога. Диалогизация учебного процесса становится характерной чертой современного образования. Никакие компьютерные технологии не заменят живое слово учителя, непосредственное общение с учащимися. На наших уроках диалоги нацелены на решение проблем формирования нравственности. Живое слово учителя оказывает большое педагогическое воздействие на формирование нравственности школьников. Его сочетание с практической деятельностью дает существенные результаты, особенно в нравственном воспитании на уроках родного языка и литературы.

Список литературы:

1. Архипова Е. В. О методе моделирования и возможностях применения тестовых заданий при обучении орфографии //РЯШ №2, 2003.
2. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. - Казань, 1972. С. 185-186.
3. Тимонина В. Ю., Тростенцова Л. А. Диалог о роли компьютера в преподавании русского языка //РЯШ, №4, 2006. – С. 14-16.
4. Шмелев А. Д. Язык и компьютер: лингвистические алгоритмы // РЯШ, 1989, №6.

ВОПРОСЫ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА: ПЕРВООЧЕРЕДНЫЕ ЗАДАЧИ В ОБЛАСТИ ФОЛЬКЛОРА И ЛИТЕРАТУРЫ АБАЗИН

К. А. Баталов

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

Для малочисленных народов, в том числе и абазин, проблема сохранения родного языка будет оставаться всегда актуальной, и особенно в период глобализационных процессов в обществе. Не секрет, что сохранение языка ведет к сохранению этноса. В истории народов мира достаточно примеров, когда представители того или иного этноса ещё живут, а их языка уже нет, он растворился, ассимилировался в среде более многочисленного народа. Этому процессу надо противостоять всеми возможными средствами, каковыми являются:

- государственная поддержка малочисленных народов в деле сохранения их языков и культур;
- государственный подход самих носителей языка к вопросам преподавания родного языка в школе и вузе;
- семья, как ячейка общества, была и должна оставаться главным источником сохранения родного языка и его коммуникативных возможностей;
- средствам массовой информации (газета, телевидение, радиовещание) следует постоянно вести борьбу за чистоту родного языка, при этом они сами должны оставаться образцом чистоты родной речи.

Острота обсуждаемой проблемы подразумевает и многие другие вопросы, но дальше не распространяясь, перейдем к проблемным задачам в области фольклора и литературы абазин.

Нельзя отрицать, что по этим направлениям в абазиноведении проделана большая работа, но, не акцентируя на них внимание, хотелось бы остановиться на вопросах фольклора и литературы абазин, требующих своего безотлагательного решения.

В области фольклора

Вопросами сбора и публикации образцов национального фольклора абазин занимают с конца 30-х годов XX в. У истоков этого дела стоял педагог, просветитель, основоположник абазинской литературы. Т.З. Табулов. Его материалы были изданы двумя сборниками (Абазинские сказки, 1947; Абазинские сказки, 1955 (в соавторстве с К. Шакрыл)). В 60-80-х годах XX в. изданы сборники В. Б. Тугова и В. Н. Меремкулова. Достоянием абазинского читателя стали сказочный эпос, национальная версия эпоса «Нарты», паремиологический фольклор, образцы несказочной прозы народа. Абазинами-фольклористами (В.Б. Тугов, В.Н. Меремкулов, П.К. Чекалов, Н.Т. Табулова, К.А. Баталов) проделана определённая работа и по изучению фольклора родного народа.

Завершая краткое изложение вопроса о проделанной работе, считаем необходимым остановиться на нерешенных вопросах по сбору и публикации фольклора абазин и научном освещении собранного материала.

Речь, в первую очередь, идет о необходимости организации фольклорной экспедиции в места проживания абазин за рубежом. Адыги и братья абхазы в этом плане активно поработали и продолжают работать. Изданы «Нарты адыгов» в 7 томах (А. Гадагаль), в прошлом году (2014) вышли «Записи фольклора турецких абхазов. Том 1. Нарты» (под редакцией З. Джапуа). Изучением турецких абазин активно занимается и издал уже несколько книг известный историк М. Тхайцухов, но эти работы в основном касаются этнографии абазин-махаджиров. Поэтому и встает вопрос о необходимости

сти работы языковедов и фольклористов в непосредственной среде зарубежной диаспоры.

Также представляется целесообразным организовать записывание фольклора в бывших абазинских аулах Адыгеи (с. Уляп) и Кабардино-Балкарии. Записал же в свое время вариант абазинской народной песни на бесленеевском диалекте кабардино-черкесского языка «Дочь Кыны Минат» в с. Кургоковском кабардинский исследователь Б. Балкаров.

Х. Аджибеков, Ш. Хуранов, В. Тугов в 1994 г. издали книгу «Очаг мудрецов». Данное издание состоит из сказочной прозы абазин, собранный в основном в а. Красный Восток Малокарачаевского района КЧР.

Считается, что у абазин слабо развит песенный фольклор. Восполняя этот пробел, абазинский писатель Р. Пазова в 1997 г. издала ею собранные тексты «Песни наших предков», что явилось хорошим дополнением к уже имевшемуся песенному фольклору народа.

Нужна и ещё раз нужна работа по сбору сказочной прозы, песенного фольклора и других жанров устной словесности абазин в населенных пунктах КЧР.

В течение многих лет кафедра черкесской и абазинской филологии Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д.Алиева проводила фольклорные экспедиции. Собранный студентами материал печатался в рукописном кафедральном журнале «Родники Абазашты» (издано 5 номеров). Материалы этого издания вошли уже в научный обиход, но необходима поддержка для издания фольклорного материала, вошедшего в этот журнал.

В области литературы и литературоведения

С чувством большого сожаления приходится констатировать, что за последние годы абазинская литература понесла большие потери – нет уже в живых К. Мхце, В. Тугова, Б. Тхайцухова, Ш. Физикова, Д. Лагучева, М. Тлябичевой, М. Чикатуева, Н. Мураткова, М. Кишмахова, А. Курумбаева. Из них 7 были членами Союза писателей РФ. Потребуется десятилетия, чтобы восполнить эти потери. Если абазинцы говорят, что 70-90 гг. XX века для абазинской литературы были годами взлета, годами Ренессанса, встает вопрос: когда теперь абазинцы достигнут этого уровня?, когда же придет для абазинской литературы новый Ренессанс? Боюсь, что уже не будет. Сегодняшняя абазинская литература представлена 11 членами Союза писателей РФ. Из них прозой занимающихся всего 5 (М. Дагужиев, Р. Хужев, Е. Шхаева, В. Копсергенова, А. Аджибеков). Опыт больших и малых литератур говорит о том, что литература полноценно может жить тогда, когда в ней имеется большая проза, и поэзия, и драматургия. Определенных успехов абазинская поэзия в последнее время достигла в творчестве Х. Аджибекова, Л. Шебзуховой, А. Ионова, Ф. Апсовой, К. Баталова, Е. Шхаевой. Абазинской драматургии, работающей на театральной сцене, тоже нет. К сожалению, состояние абазинской литературы на сегодня далеко не радужное. Единственное, что радует всех, это издание трехтомника произведений К. Мхце, двухтомника М. Тлябичевой, пятитомника М. Чикатуева и двухтомной «Антологии абазинской поэзии», подготовленной к изданию М. Чикатуевым.

Положение, в каком оказалась сегодня абазинская литература, требует решения некоторых первоочередных задач. Вот некоторые из них:

- давно назрела необходимость переводов на абазинский язык произведений представителя Северо-Кавказского просветительства второй половины XIX века А. Кешева (Каламбия) с их последующим изданием;

- серьезной проблемой не только для абазинской, но и для всех литератур Северо-Кавказского региона стала проблема переводов национальных авторов на русский язык: без решения этой проблемы наши литературы останутся узко национальными литературами. Надеяться на Литературный фонд Союза писателей РФ или на какую-то другую организацию смысла уже нет;

- следует провести большую работу по подготовке к изданию текстов абазинской детской литературы (примерный объем – 15 п.л.). Это необходимо детям дошкольных образовательных учреждений;

- литература, не имеющая своего читателя, никогда не получит своего развития. С этим вопросом связаны многие другие проблемы: необходимо возобновить традиционные встречи с писателями в населенных пунктах. Эти встречи играют двухстороннюю роль – с одной стороны идет пропаганда литературы, с другой – идет воспитание своего читателя. Почему-то прекратились семинары писателей, куда приглашались авторы, напечатавшие хоть одно стихотворение на родном языке. В народе такую практику в 60-70-х годах называли Жировскими (по имени организатора семинара и классика абазинской литературы Х.Жирова);

- нет монографических исследований по творчеству классиков абазинской литературы. В этом плане мы можем говорить только о монографиях П. К. Чекалова по творчеству К. Мхце.

Нужны монографические исследования и по отдельным жанрам национального фольклора.

ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРЕДЛОЖЕНИЙ СО СКАЗУЕМЫМ, ВЫРАЖЕННЫМ ИНВЕРСИВНЫМ ГЛАГОЛОМ, В АБАЗИНСКОМ ЯЗЫКЕ

С. У. Пазов

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Аллева, Карачаевск, Россия*

Вопросы синтаксиса простого предложения абазинского языка стали предметом научного исследования в кавказоведении во второй половине XX в. Отдельные замечания и ценные наблюдения по этой проблеме имеются в работах А. Н. Генко (2), К. В. Ломтатидзе (8; 9; 10), У. Аллена (30), Б. О. Херина (33), Н. Т. Табуловой (16-20), Г. П. Сердюченко (15), Л. П. Чкадуа (23; 24), Л. Р. Хагба (21) и других лингвистов.

Первым специальным и наиболее глубоким научным исследованием, посвященным вопросам синтаксиса, является очерк Р. Н. Клычева «Некоторые вопросы синтаксиса абазинского языка» (4, с. 127-158). В ближайшем, родственном абазинскому, абхазском языке многие проблемы синтаксиса простого предложения подвергнуты серьезному научному исследованию в работах Ш. К. Аристава (1), М. М. Циколия (22), Л. П. Чкадуа (23-25), И. О. Гецадзе (3) и др.

Неизученность теоретических проблем синтаксиса является основной причиной отсутствия удовлетворительной методики грамматического анализа предложения. Современное абазинское все еще не располагает вузовским учебником (учебным пособием) по соответствующему разделу языка. Учебники по современному абазинскому языку для учащихся средних общеобразовательных школ, существовавшие вплоть до 80-х годов, недостаточно точно и четко отражали структуру предложения и грамматические особенности языка, методика синтаксического анализа, представленная в них, была ориентирована на соответствующий материал, изложенный в учебниках по русскому языку, на порядок и методику разбора предложения в русском языке. А это, в свою очередь, приводило к противоречиям между структурно-семантическими особенностями абазинского предложения и результатом грамматического анализа. Наиболее наглядно эти противоречия проступали в тех случаях, когда сказуемое было выражено инверсивным глаголом. Последнее издание школьного учебника по синтаксису (29) выгодно отличается от предшествующих по рассматриваемому вопросу: здесь глубже учитывается структура изучаемого языка, большая часть методики граммати-

ческого анализа построена с учетом особенностей этой структуры. Однако и здесь структура вопроса не дифференцирована, последовательность предлагаемого разбора не всегда верно и четко выявляет синтаксические отношения членов предложения, не учтена разница между сказуемыми, которые выражены обычными и инверсивными глаголами и т.д.

Необходимость соответствующей работы продиктована существующими в школьной и вузовской практике преподавания абазинского языка трудностями теоретического и методического характера. Вопросы теоретического изучения проблемы простого предложения в данном сообщении не ставятся. Основное внимание уделяется порядку (последовательности) синтаксического разбора и методике определения членов предложения.

Первые сведения об отдельных элементах синтаксического анализа абазинского предложения встречаются в работе А. Н. Генко «Абазинский язык. Грамматический очерк наречия тапанта» (2), где дается характеристика членов предложения, описывается связь сказуемого с подлежащим и дополнением, определяется порядок главных членов предложения. В монографиях К. В. Ломтатидзе (8; 9) на материале тапантского и ашхарского диалектов рассматриваются союзы и другие структуроорганизующие элементы предложения. В работе У. Аллена (30) охарактеризованы отношения глагола-сказуемого и его классно-личных показателей с главными членами предложения, представлена последовательность их расположения.

Первая небольшая работа, специально посвященная проблеме грамматического разбора абазинского предложения, была опубликована в 1961 г. Н. Т. Табуловой (16). Несмотря на то, что отдельные положения этой статьи пересмотрены в современном абазиноведении, ее автор достаточно верно уловил основную особенность синтаксического анализа и пришел к выводу о том, что «подлежащее и прямое дополнение в абазинском языке определяются аффиксами, т. е. показателями субъекта, прямого и косвенного объекта в глаголе-сказуемом и местом их расположения» (16, с. 110). Это положение с небольшими изменениями легло в основу современной методики синтаксического анализа простого предложения, которая позволяет достоверно судить о главных и второстепенных членах предложения.

Дальнейшее развитие основных положений методики грамматического анализа простого предложения в абазинском языке связано с научной и педагогической деятельностью Р. Н. Клычева. Большинство его уникальных наблюдений изложено в лекциях, которые были прочитаны студентам филологического факультета Карачаево-Черкесского госпединститута в 60-80-х годах. Часть из них нашла отражение в его работе «Некоторые вопросы синтаксиса абазинского языка» (4).

Результаты наблюдений и исследований, изложенные в вышеприведенных работах, и опыт школьной и вузовской практики позволяют сделать следующее заключение: синтаксический анализ простого предложения в абазинском языке не требует какой-то особой, сложной схемы разбора, как это принято считать. Ввиду отсутствия в языке системы склонения структуроорганизующим центром предложения становится сказуемое. Следовательно, особенности предложения, равно как и методика его анализа, тесно связаны с характером и структурой глагола-сказуемого, а через него и с особенностями эргативной и номинативной конструкций. Ключ к распознаванию главных членов предложения «лежит в полиперсональном глаголе-сказуемом, лично-местоименные показатели которого и наличные в предложении в качестве отдельных слов подлежащее, прямое и косвенное дополнение согласуются в лице, классе и числе» (4, с. 155).

Таким образом, синтаксический разбор простого предложения в абазинском языке можно представить как схему, состоящую из нескольких последовательно осуществляемых операций: определение сказуемого → анализ структуры глагола-сказуемого → определение подлежащего и дополнений посредством классно-личных формантов →

определение второстепенных членов предложения с помощью вопросов. Каждое звено этой последовательности имеет свои особенности и заслуживает серьезного изучения.

Структуроорганизующим центром простого предложения в абазинском языке, как было указано выше, в абсолютном большинстве случаев является финитный глагол-сказуемое. Его выявление не сопряжено с трудностями: сказуемое можно определить по месту расположения в предложении, по функциональной нагрузке и по логическому вопросу, который ставится к нему от реального субъекта.

В отдельных случаях, когда сказуемым является статический (особенно **инверсивный**) глагол, правильная постановка вопроса становится проблематичной. В таких случаях вопрос имеет неестественную для языка форму или логически не соответствует глаголу-сказуемому. *Сара апхъага шӀыц сыманI*. «У меня есть новый учебник». Вопрос, который можно было бы поставить к сказуемому *ӀсыманI* «у меня есть», ориентирован на динамический (а не статический) глагол: *сара Ӏсчпауайа?* «что я делаю?». Вопрос, который ставится к сказуемому, выраженному отыменным статическим глаголом, также отличается от того, который является наиболее привычным, и обычно ставится к динамическому глаголу-сказуемому. *АпхIвыс лхъабра ауызтIхIва лакъыль айшыснI*. «У женщины волос долог, да ум короток». Сказуемое предложения *ӀайшыснI* — отыменный глагол (← *айшыс* «короткий»). К нему может быть поставлен вопрос *Ӏшпъу?* «каков?» в отличие от привычного *Ӏчпауайа?*, *Ӏчпауа ачIвыйа?* «что делает?» и других его вариаций.

Таким образом, «устойчивая двусторонняя взаимосвязь» между подлежащим, прямым и косвенным дополнениями и их показателями в структуре сказуемого - основа, из которой следует исходить при синтаксическом анализе простого предложения.

Как известно, в абазинском языке нет системы склонения (8, с. 69), стало быть, подлежащее и дополнения не могут различаться своими падежными формами. Их членство в предложении невозможно установить и с помощью вопросов, хотя от сказуемого к ним можно ставить логические вопросы. Во многих случаях, когда сказуемое является обычным (неинверсивным) глаголом, грамматический анализ простого предложения, проведенный на интуитивном уровне, оказывается верным. Благодаря этому создается впечатление, что с помощью вопросов можно провести правильный синтаксический анализ предложения. Однако при более глубоком изучении вопроса обнаруживается несостоятельность соответствующей методики. Рассмотрим это на примерах:

Ари ахабар ацхъа апны топта Ӏхыст.1. «Эта весть разнеслась в горах молниеносно». Это простое распространенное предложение. Сказуемое *ӀхыстI* «разнеслось» (досл.: «выстрелило») - одноличный непереходный динамический финитный глагол. Субъект действия в предложении *ахабар* «весть» выражен существительным. К нему от сказуемого *ӀхыстI* можно поставить вопрос *ӀачIвыйа?* «что?» (*ӀхысӀа?*, *Ӏхыс ачIвыйа?*, *ачIвыйа Ӏхысыз?* «что выстрелило?») и таким путем квалифицировать его как подлежащее. Существительное *ахабар* «весть» в данном предложении, действительно, является подлежащим. Но вовсе не потому, что к нему ставится вопрос *ӀачIвыйа?* «что?». Классно-личный показатель слова *ахабар* имеется в структуре сказуемого. Это субъектный формант **Ӏ-** (*Ӏ-хыстI*), который согласуется в лице, классе и числе со словом *ахабар* (3 л., ед. ч., кл. вещ.).

Рассмотрим другое предложение:

Асасчва айшва ӀадзхъачIватI. «Гости сели за стол». Сказуемое *Ӏ-а-дзхъачIва-тI* «сели за» выражено двухличным непереходным динамическим финитным глаголом. Формант **Ӏ-** (3 л., мн. ч.) является показателем субъекта, формант **а-** (3 л., ед. ч., кл. вещ.) - показателем косвенного объекта. Здесь, как и в предыдущем предложении, можно попытаться определить подлежащее и дополнение с помощью вопросов: *дзачIвыйа?* «кто?» (*ӀадзхъачIвада?*, *дзачIвыйа ӀадзхъачIваз?*, *ӀадзхъачIваз дзачIвыйа?* «кто сел за..?») ставится к подлежащему (*асасчва* «гости»), *ӀачIвыйа?* «что?» (*Ӏы-*

здэхъачІвайа?, йыздэхъачІва ачІвьи́а?, йачІвьи́а йыздэхъачІваз? «за что сели?») - к дополнению (*айшва* «стол»). Это предложение тоже верно разобрано, но только потому, что логические и грамматические категории полностью совпадали.

Возьмем другой пример:

Ала ахІвыс ацанІы йацхІамІ. «Собака укусила теленка за ногу». Сказуемое *йацхІамІ* «укусила» выражено двухличным непереходным динамическим финитным глаголом. Формант *й-* (3 л., ед. ч., кл. вещ.) - показатель субъекта, формант *а-* (3 л., ед. ч., кл. вещ.) - показатель косвенного объекта. В данном случае можно также попытаться с помощью вопросов определить сказуемое и дополнение и, если повезет, их выделить верно. Дело в том, что класс, лицо, число слов *ла* «собака» и *цанІы* «нога» совпадают. Более того, к ним ставится один и тот же вопрос *йачІвьи́а?* «что?», который, естественно, не может их дифференцировать. Однако с помощью более развернутых логических вопросов и здесь можно определить подлежащее и дополнение: к подлежащему можно поставить вопрос *ахІвыс ацанІы йацхІа ачІвьи́а? (йацхІайа?)* «что укусило ногу теленка?», к дополнению - *ала зхІа ачІвьи́а? (йызхІайа?)* «что укусила собака?». Таким способом можно установить, что подлежащим является слово *ала* «собака», дополнением — *цанІы* «нога». Однако в таком случае грамматические понятия и категории незаметно подменяются логическими.

Ориентация на логические категории и понятия при синтаксическом анализе предложения является заблуждением. Ненадежность соответствующей методики синтаксического анализа предложения не проявляется достаточно ярко, когда сказуемое является обычным (неинверсивным) глаголом, поскольку в нем логические и грамматические категории совпадают. В тех же случаях, когда сказуемое выражено инверсивным глаголом, синтаксический анализ предложения, проведенный с помощью вопросов, всегда оказывается неверным (7, с. 532). Подтверждением тому являются многочисленные факты из школьной и вузовской практики изучения абазинского языка.

В инверсивных глаголах одноименные логические и грамматические категории выражаются различными аффиксами. «В инверсивной конструкции реальные (логические - С. П.) субъект и объект не совпадают с грамматическими субъектом и объектом: реальный субъект становится грамматическим объектом, а реальный объект - грамматическим субъектом.

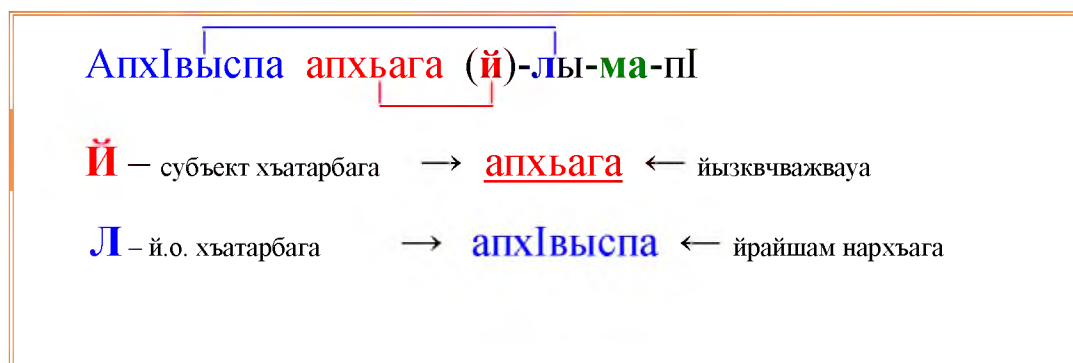
Такое явление имеет место при глаголах-сказуемых как без релятивных аффиксов, так и с релятивными аффиксами» (4, с. 139).

Посмотрим это на примерах:

АпхІвысна апхъага лыманІ. «У девочки есть учебник». Сказуемое *й-лы-ма-нІ* «у нее есть» выражено двухличным непереходным статическим инверсивным финитным глаголом. Формант *й-* (3 л., ед. ч., кл. вещ.) - показатель грамматического субъекта, *л-* (3 л., ед. ч., кл. жен.) - показатель грамматического объекта.

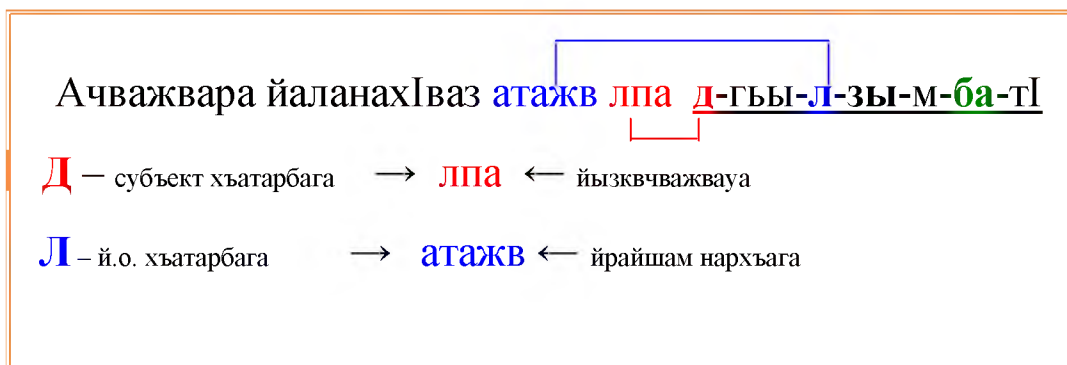
Определение подлежащего и дополнения с помощью вопросов может осуществляться следующим образом: к субъекту действия (реальному субъекту) ставится вопрос *дзачІвьи́а?* «кто?» (*дзачІвьи́а йызму?, йызмуда?* «у кого есть»); к реальному объекту - вопрос *йачІвьи́а?* «что?» (*йачІвьи́а йлыму, йлымайа?* «что есть у нее?»). По этой методике подлежащим следует выделить *апхІвысна* «девочка», дополнением - *апхъага* «учебник». Однако грамматический анализ предложения, основанный на учете особенностей инверсивного глагола-сказуемого, дает совершенно другой результат. Вспомним, что подлежащее и дополнение и их классно-личные аффиксы в структуре сказуемого согласуются в классе, числе и лице. Исходя из этого, можно заключить, что показателем *апхІвысна* «девочка» в структуре сказуемого является формант *л-*, показателем *апхъага* «учебник» - формант *й-*. Стало быть, грамматический анализ предложения, проведенный выше с помощью вопросов, является ошибочным. В действительности же подлежащим является *апхъага* «учебник» (в структуре глагола-сказуемого его

формант *й* - показатель субъекта), косвенным дополнением - *апхIвыспа* «девочка» (его формант *л* - - показатель косвенного объекта).



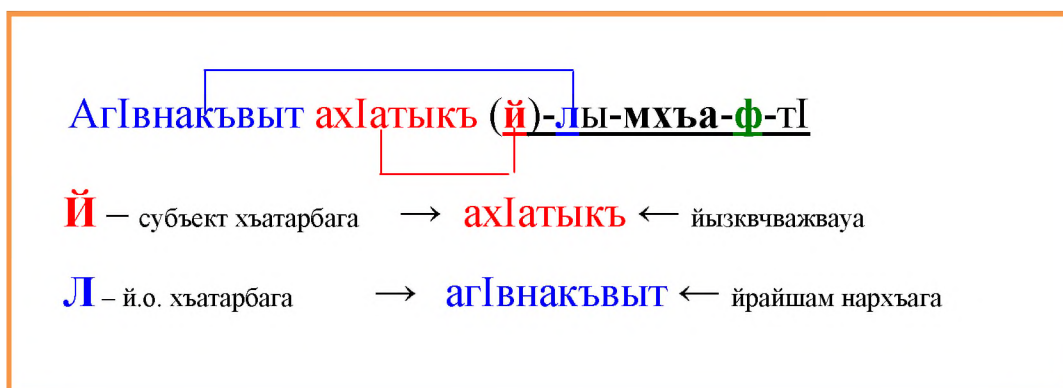
Рассмотрим еще несколько примеров:

Ачважвара йаланахIваз атажв лпа дгъылзымбатI. «Увлечшись разговорами, старуха не смогла навестить своего сына». Сказуемое выражено релятивно-непереходным двухличным динамическим инверсивным финитным глаголом *д-гъы-л-зы-м-ба-тI* «не смогла навестить» (досл.: «не смогла увидеть»). Вопрос *дзачIвыйа?* «кто?» (*дыззымбада?* «кто не смог увидеть?») ставится от сказуемого к слову *атажв* «старуха», такой же вопрос *дзачIвыйа?* «кто?» (*йылзымбада?* «кого не смогла увидеть?») ставится к слову *лпа* «ее сын». С помощью более развернутых (уточняющих) вопросов можно установить субъект действия (*атажв*) и реальный объект (*лпа*). Однако, грамматический анализ дает обратный результат. В глаголе-сказуемом грамматическим субъектом является формант *д-* (3 л., ед. ч., кл. чел.), который служит показателем слова *лпа* «ее сын». Следовательно, подлежащим в предложении следует считать это слово. Формантом грамматического косвенного объекта является аффикс *л-* (3 л., ед. ч., кл. жен.), который относится к слову *атажв* «старуха». Стало быть, косвенным дополнением следует считать *атажв*.



АгIвнакъвыт ахIлатыкъ лымхъафтI «Служанка незаметно для себя (непроизвольно, вопреки своей воли) съела лепешку». Сказуемое выражено релятивно-непереходным двухличным динамическим инверсивным финитным глаголом *й-лымхъа-ф-тI* «съела» (непроизвольно). Следуя методике определения членов предложения с помощью вопросов, можно было бы считать *агIвнакъвыт* «служанка» подлежащим, а *ахIлатыкъ* «лепешка» - прямым дополнением. Но поскольку сказуемое выражено непереходным глаголом, формант грамматического субъекта занимает абсолютное начало слова. Это классно-личный аффикс *й-* (3 л., ед. ч., кл. вещ.), который соотносится со словом *ахIлатыкъ* «лепешка». Следовательно, подлежащим в данном предложении является *ахIлатыкъ*, а не *агIвнакъвыт*. Последнее выполняет функцию косвенного до-

полнения, поскольку его показатель в структуре сказуемого *л-* является косвенным объектом.



Таким образом, невозможность осуществления правильного грамматического анализа простого предложения с помощью традиционной методики (посредством вопросов) при инверсивном глаголе-сказуемом проявляется особенно наглядно.

Ущербность традиционной методики проявляется и во многих других случаях. Выше было уже отмечено, что из-за отсутствия системы склонения один и тот же вопрос может ставиться как к подлежащему, так и к дополнению. С помощью вопроса невозможно также прямое дополнение отличить от косвенного. В тех случаях, когда сказуемое выражено непереходным глаголом, проблемы разграничения прямого и косвенного дополнений нет: при непереходном глаголе-сказуемом в предложении не может быть прямого дополнения. Все дополнения в таких предложениях косвенные. Проблема возникает при переходном трех- или четырехличном глаголе-сказуемом, когда в предложении одновременно могут быть подлежащее, прямое и косвенное (одно или несколько) дополнения.

Сара сзынйаз ачкІвынчваквва Аскъар йтахъыз акІважва йладсрыхІвтІ. «Я заставил мальчиков, которых я встретил, рассказать княгине, что нужно было Аскару». В этом предложении сказуемое выражено четырехличным переходным динамическим финитным глаголом в каузативной форме. К трем словам - членам предложения (*сара* «я», *акІважва* «княгиня», *ачкІвынчваквва* «мальчики») можно поставить один и тот же вопрос *дзачІвыйа!* «кто?», к словосочетанию *Аскъар йтахъыз* «то, что хотел Аскар» - вопрос *йачІвыйа?* «что?». Однако это ничего не решает. Если с помощью логических рассуждений и дополнительных, более развернутых вопросов можно как-то определить подлежащее *сара* «я», то какой из остальных - прямое дополнение, а какие - косвенные установить таким же способом невозможно. В данном случае правильный синтаксический анализ простого предложения возможен только с помощью классно-личных показателей сказуемого. В глаголе-сказуемом *й-л(а)-д-с- ры-хІв-тІ* «я заставил их сказать ей то (что-то)» грамматическим субъектом является формант *с-* (1 л., ед. ч.), который соотносится со словом *сара* «я». Стало быть, *сара* «я» - подлежащее. В абсолютном начале слова у переходных глаголов стоит показатель прямого объекта. Следовательно, *й-* (3 л., ед. ч., кл. вещ.) - формант прямого объекта, а коррелирующий с ним член предложения *Аскъар йтахъыз* «то, что хотел Аскар» - прямое дополнение. Показатель первого косвенного объекта *л-* (3 л., ед. ч., кл. жен.) согласуется со словом *акІважва* «княгиня», формант второго косвенного объекта *д-* (3 л., мн. ч.) - со словом *ачкІвынчваквва* «мальчики». Поэтому *акІважва* и *ачкІвынчваквва* в предложении являются косвенными дополнениями.

Таким образом, обобщая все сказанное выше, хочется еще раз особо выделить несколько моментов:

1. Синтаксический анализ простого предложения надо начинать с определения сказуемого.
2. После выявления сказуемого необходимо провести его грамматический анализ, установить основные категории, выделить классно-личные показатели и выявить их функциональную нагрузку.
3. Подлежащее и дополнения определяются только с помощью классно-личных показателей субъекта, прямого и косвенного объектов: формант субъекта указывает на подлежащее и согласуется с ним, формант прямого объекта - на прямое дополнение, формант косвенного объекта - на косвенное дополнение.

Список литературы:

1. Аристава Ш.К. К проблеме простого предложения в абхазском языке. - Тбилиси: Мецниереба, 1982.
2. Генко А. Н. Абазинский язык. Грамматический очерк наречия Таланта. - М., 1955.
3. Гецадзе И.О. Очерки по синтаксису абхазского языка. - Л.: Наука, 1979.
4. Клычев Р. Н. Некоторые вопросы синтаксиса абазинского языка //Ежегодник иберийско-кавказского языковедения. Т. 14. - Тбилиси: Мецниереба, 1987. - С. 127-158.
5. Клычев Р. Н. Локальные превербы и объекты абазинского предложения //I Международный симпозиум кавказоведов /Тезисы докладов. - Тбилиси, 1991. - С. 61.
6. Клычев Р. Н. Глагольное словообразование и некоторые вопросы синтаксиса абазинского и абхазского языков //Научная конференция преподавателей института /Тезисы докладов. - Карачаевск: КЧГПУ, 1993. - С. 91-92.
7. Клычев Р. Н., Табулова-Мальбахова Н.Т. Краткий грамматический очерк абазинского языка //Абазинско-русский словарь. - М., 1967. - С. 475-536.
8. Ломтатидзе К.В. Тапантский диалект абхазского языка. - Тбилиси, 1944. - На груз. яз. - Резюме на рус. яз.
9. Ломтатидзе К.В. Ашхарский диалект и его место среди других абхазско-абазинских диалектов. - Тбилиси, 1954. - На груз. яз. - Резюме на рус. яз.
10. Ломтатидзе К.В. Отражение в глаголах члена предложения ряда номинатива в абхазско-адыгских языках //Вопросы синтаксического строя иберийско-кавказских языков. - Нальчик, 1977. - С. 15-21.
11. Мальбахова Н.Т. Синтаксические функции причастия в абазинском языке //Родной и русский языки в школах народов Северного Кавказа. - М., 1961. - С. 43-65.
12. Пазов С. У. К вопросу о синтаксическом разборе простого предложения в абазинском языке //Алиевские чтения. - Карачаевск: КЧГПУ, 1997. - С. 149-151.
13. Пазов С. У., Пазова Л. К. О синтаксических функциях цельного словосочетания «имя существительное + имя прилагательное» в абазинском языке //Алиевские чтения. Ч. 2. - Карачаевск: КЧГПУ, 1996. - С. 103-105.
14. Пазова Л. К. О синтаксических функциях словосочетания «имя существительное + имя существительное» в абазинском языке //Алиевские чтения. - Карачаевск: КЧГПУ, 1997. - С. 151-153.
15. Сердюченко Г. П. Язык абазин //Известия АПН РСФСР. № 67. - М., 1955.
16. Табулова Н. Т. О грамматическом разборе абазинского предложения //Родной и русский языки в школах народов Северного Кавказа. - М., 1961. - С. 107-111.
17. Табулова Н. Т. Изучение синтаксических функций абазинских причастий в школе //Черкесская и абазинская филология. - Черкесск, 1967. - С. 10-49.
18. Табулова Н. Т. Сложносочиненные союзные предложения в абазинском языке //Вопросы взаимовлияния и взаимообогащения языков. - Черкесск, 1978. - С. 84-102.
19. Табулова Н. Т. Основные виды связей в конструкциях бессоюзного сложного предложения в абазинском языке //Вопросы языковых контактов. - Черкесск, 1982. - С. 78-94.
20. Табулова-Мальбахова Н.Т. Союзы в абазинском языке //Труды Карачаево-Черкесского научно-исследовательского института. Вып. 5. Серия филологическая. - Черкесск, 1968. - С. 109-129.
21. Хагаб Л. Р. Коррелятивные конструкции с обстоятельными элементами при глаголах абхазского и абазинского языков. - Тбилиси: Мецниереба, 1989.
22. Циколия М. М. Порядок слов в абхазском языке. - Тбилиси: Мецниереба, 1973. - На груз. яз. - Резюме на рус. яз.
23. Чкадуа Л. П. Связь слов в предложении //Сборник материалов по абхазскому языку. - Тбилиси, 1970.
24. Чкадуа Л. П. Система времен и основных модальных образований в абхазско-абазинских диалектах. - Тбилиси, 1970.
25. Чкадуа Л. П. Финитные и инфинитные глагольные образования абхазского языка в функции выражения предикативности //Вопросы синтаксического строя иберийско-кавказских языков. - Нальчик,

1977. - С. 148-156.
26. Арстаа Ш. К., Амч-пхIа В. А., Гублиа-пхIа Р. К., Щакърыл- пхIа Е. П. Апсуа бызшва. - Карт, 1984. - На абх. яз.
27. Арстаа Ш. К., Чкадуа Л. П. Апсуа бызшва асинтаксис. - Акъва: Алашара, 1983. - На абх. яз.
28. Табулова-Мальбахова Н. Т. Абаза бызшва адхIвалгаква йгьи ауат ап- хьарта апны рырдырща //Черкесская и абазинская филология. - Черкесск, 1967. - С. 50-80.
29. Тобиль Н., Тлыс Л. Абаза бызшва. 8-9 кл. - Черкесск, 1993.
30. Allen W. S. Structure and System in the Abaza Verbal Complex //Transactions of Philological Society. - Hertford, 1956.
31. Dumézil G. Etudes comparatives zur les langues caucasiennes du Nord-Quest (Morphologie). - Paris, 1932. - С. 157.
32. Klychev R., Lomtadidze K. Abaza //The Indigenous of the Caucasus. - Volume 27/ - Dolman - New-York, 1989.
33. O'Herin B. Case and Agreement in Abaza. - Santa Cruz, 1995.

РЕАЛИЗАЦИЯ НОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Б. А. Кантемирова

*Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации
работников образования, Черкесск, Россия*

Одной из главных задач работы школы в современных условиях является повышение качества знаний учащихся. Нам, учителям-словесникам, в связи с этим предстоит решить многие проблемы, связанные с образованием, развитием, воспитанием подрастающего поколения. Решать сложнейшие вопросы современной педагогической теории и практики можно лишь в процессе подготовки и проведения уроков. Урок является живой клеточкой учебно-воспитательного процесса, все самое важное и самое главное для школьника совершается на уроке.

Каждый новый урок - это ступенька в знаниях и развитии ученика, новый вклад в формировании его умственной и моральной культуры. С помощью уроков кабардино-черкесского языка и литературы мы приобщаем формирующегося человека к человечеству, к тем социальным, нравственным и эстетическим проблемам (например, это *адыгагъэ, натэ, нэмыс*), без интереса к которым не состоится человек. И «не получится» настоящий, талантливый (по словам С.Я. Маршака) читатель, а значит, не будет усвоен и курс кабардино-черкесской литературы. Чтобы обеспечить его усвоение, нужно, прежде всего, развить у школьника способность заинтересованно и глубоко воспринимать художественные произведения, а это невозможно без заботы о формировании его духовного мира. Ведь литературу не выучить так, как другой предмет.

Во-первых, нужно очень много прочитать, во-вторых, не только осознать и запомнить прочитанное, но и уметь вживаться в него, сопереживая, споря и соглашаясь, страдая и радуясь.

Современный урок - это, прежде всего урок, на котором учитель должен умело использовать все возможности для развития личности ученика, ее активного умственного роста, глубокого и осмысленного усвоения знаний, для формирования ее нравственных основ. Исходной идеей современного урока является представление о единстве обучения, воспитания и развития. Она является еще и исходной идеей построения любого урока, независимо от его принадлежности. В соответствии с этой идеей должен осуществляться каждый урок.

Общей функцией урока является целостное формирование и развитие личности обучаемого на основе развивающего и воспитательного обучения.

Что под этим подразумевается?

1. Вооружение учащихся глубокими и осознанными знаниями, использование этого процесса для всестороннего развития личности.

2. Обучение учащихся собственной деятельности по овладению знаниями.
3. Формирование прочных мотивов учения, постоянного самосовершенствования, самообучения, самовоспитания.
4. Эффективное воздействие урока на умственное развитие учеников.
5. Формирование нравственных основ личности, ориентированных на общечеловеческие ценности.
6. Воспитание культуры чувств.

Исходя из общей идеи современных научных представлений об уроке, его цель носит триединый характер и состоит из трех взаимосвязанных, взаимодействующих аспектов: познавательного, развивающего и воспитывающего. Эти аспекты цели связывают и подчиняют все стороны, все компоненты, все структуры урока, определяя успешную реализацию его основной функции. Целевые связи урока, таким образом, носят системообразующий характер, и чем выше целесообразность его основной функции и ее реализации, тем выше уровень целостности урока.

Триединая цель достигается посредством решения целого ряда учебно-воспитательных задач, на которые она распадается.

Эти задачи ставятся и решаются на каждом учебно-воспитательном моменте урока, согласно конкретной педагогической обстановке, и являются рубежами достижения триединой дидактической цели. Триединая цель урока - это заранее запрограммированный учителем результат, который должен быть достигнут учителем и учащимися в конце урока.

В цели урока сформулирован тот ключевой результат, к которому должны стремиться и учителя, и ученики, и если она определена нечетко, или плохо представляет пути и способы ее достижения, то об эффективности урока трудно говорить.

Что же представляет собой состав ТЦУ? Цель урока триединая и складывается из трех аспектов.

1. Познавательный аспект триединой цели урока.

Это основной и определяющий ее аспект. Он складывается из выполнения следующих требований:

- 1) учить и научить каждого ученика самостоятельно добывать знания. Учить чему-нибудь других – значит, показать им, что они должны делать, чтобы научиться тому, чему их учат;
- 2) осуществлять выполнение главных требований к овладению знаниями: полноту, глубину, осознанность, систематичность, системность;
- 3) формировать навыки - точные, безошибочно выполняемые действия, доведенные в силу многократного повторения до автоматизма;
- 4) формировать умения - сочетание знаний и навыков, которые обеспечивают успешное выполнение деятельности;
- 5) формировать то, что учащийся должен познать, уметь в результате работы на уроке.

2. Развивающий аспект триединой цели урока.

Это наиболее трудный для учителя аспект цели, при планировании которого он почти всегда испытывает затруднения.

В основу затруднений заложены две причины. Первая заключается в том, что нередко учитель стремится формировать новый развивающий аспект цели к каждому уроку, забывая, что развитие ребенка происходит гораздо медленнее, чем процесс его обучения и воспитания, что самостоятельность развития ученика относительна и что она осуществляется в значительной мере как результат правильно организованного обучения и воспитания. Отсюда следует, что один и тот же развивающий аспект цели урока может быть сформулирован для триединых целей нескольких уроков, иногда и для уроков целевой темы.

Вторая причина затруднений кроется в недостаточном знании учителем тех областей педагогики и особенно психологии, которые связаны со структурой личности, тех ее сфер, которые нужно развивать. Чаще всего учитель сводит все развитие к развитию мышления, непозволительно сужая тем самым сферу развивающей деятельности. Развивающий аспект складывается из нескольких блоков:

I. Развитие речи - обогащение и усложнение ее словарного запаса, усиление коммуникативных свойств речи (экспрессивность, выразительность), овладение учащимися художественными образами, выразительными свойствами языка. Уроки развития речи - это уроки творчества. Творчество - самый мощный импульс в развитии ребенка.

Сочинения по картинам способствуют формированию у детей творческого воображения и активного внимания, приучают логически правильно и точно выражать свои мысли, обогащают словарь, фразеологию учащихся. Рассматривая картину, ребенок самостоятельно, свободно и весьма охотно передает ее содержание. Он учится выражать слова, точнее всего выражающие действительность в картинах художника.

Картину можно использовать для закрепления и углубления знаний учащихся по грамматике.

Велика и воспитательная роль сочинений по картине. Картину Левитана «Золотая осень» можно использовать при изучении причастий в 7 кл. При работе над этим сочинением ученики вспоминают стихотворения А. Шогенцукова «Осень», заученное ими в предшествующем учебном году.

Можно написать сочинения по картинке. Для этого можно использовать картину Решетникова «Опять двойка». Четкая композиция, подсказывающая смысл картины, поза, выражения каждого лица, сюжет - все это понятно и близко школьнику.

Остановив свой выбор на картине Решетникова, мы преследовали воспитательную цель - надо было учеников заставить задумываться над своим отношением к делу;

Можно поставить перед детьми такие вопросы:

1. Как объяснить название картины?
2. Что изображено на ней?
3. Как чувствует себя мальчик?
4. Как встретили его дома?
5. Его обещания.
6. Наказание провинившегося.

Большая предварительная работа, проделанная в течение первого часа, не пропадет даром, ученикам остается только изложить сочинение в письменном виде.

II. Развитие мышления. Очень часто в качестве развивающего аспекта триединой цели урока ставится задача учить учащихся мыслить. Знания можно забыть, а умение мыслить навсегда остается с человеком.

Учить анализировать, учить выделять главное, учить сравнивать, учить строить, обобщать и систематизировать, доказывать и опровергать, определять и объяснять понятия, ставить и разрешать проблемы - овладение этими методами и означает мыслить.

Если учитель формирует развивающий аспект цели урока так: «сформировать у учащихся умение сравнивать», то это означает, что он в течении 3-4 уроков должен сформировать у них такие мыслительные операции, как умение определять объекты сравнения; умение выделять, противопоставлять; умение устанавливать сходство и различие. Обработка всего этого и приведет учащихся к умению сравнивать.

На уроках кабардино-черкесского языка и литературы можно использовать такие виды самостоятельной работы:

- 1) карточки;
- 2) тестовые задания;
- 3) изложение с элементами сочинения;
- 4) урок-зачет;

- 5) анализ конкретных произведений;
- 6) составление плана по художественному произведению.

Самостоятельная работа стимулирует у учащихся произвольное внимание, поскольку при ее выполнении школьники сосредотачиваются на сравнении.

Наши поиски путей и средств активизации деятельности учащихся в обучении связаны с думами о воспитании будущего умелого в труде, активного в общественной жизни человека с широкими духовными запросами, эстетическими вкусами, человека большой культуры.

Большую роль играет учитель-словесник по организации самостоятельной работы учащихся по литературе на уроке. Преподаватели литературы в своей работе систематически вводят в уроки такие методы, как беседа, лекция, живое слово учителя, самостоятельную работу учащихся, урок-диспут.

Мы еще должны помнить, что многие наши учащиеся не умеют пользоваться учебниками или не хотят, а в старших классах пренебрегают ими. Научить учащихся правильно пользоваться учебником - долг словесника.

Приведу несколько примеров заданий, выполнение которых активизирует деятельность учащихся на уроке:

- 1) составить план к статье из учебника в форме вопросов, назывных предложений, тезисов;
- 2) подчеркнуть в статье основные мысли и составить по ним конспект;
- 3) найти в статье ответы на поставленные учителем вопросы;
- 4) подтвердить основные мысли статьи учебника новыми примерами из произведения (цитатами, фактами), не указанными в учебнике;
- 5) выделить основные мысли и проследить логическую связь между ними;
- 6) проанализировать статью в учебнике с точки зрения ее композиции: найти вступление, главную часть, заключение; в главной части найти основные положения, аргументы к ним;
- 7) составить план к статье, сопоставляющий двух героев, например, Камбота и Аслануко (9 класс, «Къамботрэ Лацэрэ», роман);
- 8) самостоятельно изучить тему по статье из учебника, составив к ней сложный план и тезисы.

Переходя к углубленной работе над характеристикой героев, а затем и над образом, мы должны учить школьников давать развернутый ответ с цитатами на вопрос, поставленный учителем. С этой целью ученикам можно дать такие задания: найти описание внешности героев из прочитанных произведений, в старших классах можно использовать тестовые задания.

Под руководством учителя составляется лирический план, отражающий мысли и чувства поэта. К составленному плану учащиеся подбирают краткие цитаты, а потом дают развернутый ответ о содержании и форме стихотворения, используя выписанные цитаты. В результате такой работы учащиеся начинают глубже понимать лирические произведения. Такие работы можно проводить при изучении лирических, гражданских, пейзажных стихотворений А. Кешокова.

Учащимся можно предложить выбрать ряд картин природы из указанных глав и проанализировать их, руководствуясь следующим планом:

1. Картина природы.
2. Художественные средства языка.
3. Общий тон повествования.
4. Связь с идейным содержанием.

На таких уроках ученики работают с интересом, напряжением, с заданием справляются хорошо и в установленный срок.

Подбирая цитаты, учащиеся выявляют отношение к одному и тому же предмету, явлению, вопросу представителей различных социальных групп и глубже понимают характеры героев и идейный смысл произведения.

Надо отметить, что такая работа на уроке дисциплинирует учащихся. Учителю легче при этой работе изучить своих учеников, их силы, темпы работы, характер мышления, легче выявить слабые стороны, помочь индивидуально и в классе, и вне класса.

Наша задача - развить, не убить, а освободить творческие силы в человеке. В творчестве происходит слияние индивидуальности человека с его делом, а в механической работе – их разъединение.

3. Воспитывающий аспект триединой цели урока.

По-настоящему развивающее обучение не может не быть воспитывающим. «Учить и воспитывать - как «молния» на куртке: обе стороны затягиваются одновременно и накрепко неторопливым движением замка - творческой мысли. Вот эта соединяющая мысль и есть главное в уроке», - писал Е. Ильин.

Если в процессе обучения учитель постоянно привлекает учащихся к активной познавательной деятельности, предлагает им самостоятельно разрешать проблемы, учит настойчивости в достижении цели, умению отстаивать свои взгляды, создает в классе творческую обстановку, то такое обучение, конечно же, является не только развивающим, но и воспитывающим. Урок обладает возможностями влиять на становление очень многих качеств личности учащихся.

Воспитывающий аспект цели должен предусматривать использование содержания учебного материала, методов обучения, форм организации познавательной деятельности в их взаимодействии для осуществления формирования и развития нравственных, трудовых, эстетических, экологических и других качеств личности школьника.

Каждая народность гордится своими истоками. И действительно, в истории любого народа есть, чем гордиться.

Необходимо осознавать, что мы стоим перед угрозой потери национальных особенностей: языка, этикета, этики, выработанных предками. А главное, надо понять, что задача воспитания на принципах народной педагогики важнее любых других, на первый взгляд глобальных и приоритетных.

С какими же нравственными объектами вступает ученик во взаимодействие на уроке?

Н. Е. Щуркова, В. Н. Шнырева в работе «Новое в воспитательной работе» выделяют пять таких объектов.

1. Прежде всего, это «другие люди». Отношение к «другим людям» проявляется через гуманность, товарищество, доброту, вежливость, честность.

Об этом народом сложено немало пословиц: *Пэжыр хъуцхъуэцц, тцлыр ццхъухъцц*. «Правда - лекарство, ложь - яд», *Гупсыси псалъэ - зыпльыхъи тлыс* «Подумай и скажи, оглянись и садись», *Тей тцлауэ флым уццмыгуэ* «Совершив зло, не жди добра».

2. Вторым нравственным объектом, отношение к которому постоянно проявляет ученик, является он сам, его «я». Отношение к самому себе, проявляется в таких качествах, как гордость и скромность, чувство собственного достоинства: *Нэмысым насып къыдоклуэ* «За намысом следует счастье».

3. Третий объект - общество и коллектив. Отношение ученика к ним проявляется в таких качествах, как чувство долга, ответственность, трудолюбие, добросовестность. *Бгъуэ егъатици, зэ пыупцц* «Семь раз примерь, один раз отрежь», *Лы закъуэ дзэ хъуркъым* «Один в поле не воин».

4. Важнейшей нравственной категорией, отношение к которой необходимо формировать и все время развивать и которое постоянно присутствует на уроке, является труд. Отношение ученика к труду характеризуется такими качествами: ответственное выполнение домашних заданий, подготовка своего рабочего места, дисциплинирован-

ность и усердие: *ГъуцДыр плъа цДыкДэ еуэ* «Куй железо, пока горячо», *Мывэ цыль и цДэгъ псы цДэжыркъым* «Под лежащий камень вода не течет».

5. И, наконец, пятым объектом, который, как нравственная ценность постоянно присутствует на уроке, является Родина. Отношение к ней проявляется в добросовестности и ответственности, в чувстве гордости за ее успехи, в желании достичь наивысших успехов в умственном развитии, чтобы принести ей пользу. Очень важно, чтобы учитель раскрывал эту высокую связь с Родиной и все время развивал ее у ребят: *Дыцэ унэ нэхъ уи унэжэ* «Лучше золотого замка - родной дом», *Хамэ хэку сыццыхъэ нэхъ си хэкужэ сыццылэ* «Чем на чужбине богатством наслаждаться, лучше на Родине голодным быть».

Итак, насколько правильно будет определена и сформирована учителем триединая цель урока, настолько верно будут определены содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся на уроке. Чем тщательнее будет осуществлена учителем декомпозиция триединой цели урока на учебно-воспитательные задачи, тем конкретнее и стройнее будет логическая структура урока и его эффективность.

Чем же характеризуется целенаправленное поведение педагога на уроке?

1. Для него характерно умение: развести «цель», «средство» и результат.
2. Подчинить триединой цели урока содержание учебного материала, методы и формы познавательной деятельности учащихся.
3. Интерпретировать триединую цель урока в ученическом варианте, четко и доходчиво ставить цель перед учащимися.
4. Конкретно сформировать триединую цель урока, конкретность ее определяется возможностью количественно и качественно измерить продвижение к цели, фиксировать степень ее достижения через решения задач учебно-воспитательных моментов.
5. Осознать триединую цель урока путем расчленения на учебно-воспитательные задачи.
6. Выбрать эффективные средства для осуществления воспитательного и развивающего аспектов цели.
7. Учесть и осознать последствия достижения триединой цели урока.

Список литературы:

1. Альборова Л. И. Адыгская этика и первичная социализация в традиционной системе воспитания. – Нальчик, 2002.
2. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся. - М., 1984.
3. Конаржевский Ю. А. Анализ урока. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.
4. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009.
5. Паламарчук В. Ф. Взаимосвязь образования, воспитания и развития учащихся на уроке. - Киев, 1988.
6. Русский язык в школе. - М.: Просвещение, 1982, № 2.
7. Терский Н. Л. Педагогический анализ урока. - Красноярск, 1984.
8. Щуркова Н. Е., Шнырева В. Н. Новое в воспитательной работе. - М., 1991.

РОДНОЙ ЯЗЫК И ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Е.М. Шхаева (Баталова)

*Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

Человек не может жить без языка точно также, как и не может существовать без воздуха. С помощью языка люди общаются друг с другом, выражают свои мысли, делятся своими радостями и невзгодами; еще точнее - людей объединяет язык. С появлением на свет ребенок начинает различать звуки родной речи,

слышит мамин голос. Вместе с молоком матери он впитывает в себя запахи и краски родной речи.

И как важно, когда маленький человек в самом начале своего жизненного пути начинает воспринимать правильную, в хорошем смысле, речь своих родителей, слышит и постепенно с взрослением вникает и влюбляется в красоту родного языка; когда взрослые люди по-настоящему любят свои корни и бережно передают свои знания следующим поколениям. Основная задача, которая стоит перед родителями, воспитателями, учителями - это воспитание культуры речи у подрастающего поколения, выработки этических норм общения. Литературный язык - основа культуры речи. Сохранение и соблюдение норм литературного языка - основная задача культуры речи. Великий русский лингвист В. В. Виноградов отмечал: «Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться его выразительными средствами, его стилистическим многообразием - самая лучшая опора, самое верное подспорье и самая надежная рекомендация для каждого человека в его общественной жизни и творческой деятельности» [7, с. 157]. Культура речи подразумевает: понятность речи и чистоту речи, правильность (точность) речи, богатство и разнообразие речи.

Понятность речи означает доходчивость, доступность того, что хочешь донести до собеседника; это умение правильно выражать свои мысли. Правильность речи зависит от знания предмета разговора. Мы знаем, что в окружающем нас мире все - живое и неживое - имеет свои названия. Если человек образован и у него богатый словарный запас, если он умеет пользоваться языковыми средствами, умеет выделять встречающиеся в языке термины, заимствования из других языков, а также диалектные слова, то он легко может найти нужные слова для той или иной ситуации. Конечно, все это наиболее доступно и под силу специалистам с филологическим образованием. Но и любой человек, желающий овладеть культурой речи, должен постоянно работать над совершенствованием своего языка. Он обязан неустанно обогащать свой словарный запас. Современный человек, хорошо знающий свой родной язык, в котором бытует огромное количество слов, должен уметь пользоваться им в своей речи для грамотного словоупотребления. В этом смысле роль лексики языка неизмеримо велика. Изучение таких лексических явлений, как полисемия (многозначность слова); синонимия - слова, звучащие по-разному, но близкие по значению; омонимия - слова одинаково звучащие, но разные по смыслу; и антонимия - слова противоположного значения, - имеет огромное значение, т.к. знание структуры слова, значений слов и сочетания слов помогает очищению языка, обогащению словарного запаса. Например: слово *дзы* «вода» имеет два значения: *дзы гласыт* «дай мне воды» (*прямое зн.*); *йхъа дзы гытам* «в голове у него пусто» (досл. В голове у него нет воды *перен. зн.*). Лексемы *кЪагва - айшыс* «короткий», *хлатла - хъанта* «тяжелый, тяжесть» - синонимы; *хлальаль* «щедрый» - *хларам* «скупой», *жвнла* «густой» - *цлагъа* «жидкий» - антонимы; *чIва* «яблоко» - *чIва* «печень», *хва* «червяк» - *хва* «гора» - омонимы и т. п. Знание таких языковых явлений поможет учителю, например, легко объяснить значения многих трудных или непонятных слов, тем самым дать детям возможность овладения культурой речи. Учитель обязан строго следить за техникой чтения учащихся; постоянно работать над произношением слов, т.е. над умением правильно ставить ударение. Для этого нужно подбирать упражнения или тексты из художественных произведений, подходящие детям по возрасту и по знаниям. Необходимо также проводить работу со словарями, их в родном языке - достаточное количество. Абазинский язык очень богат пословицами, поговорками, крылатыми словами, а также фразеологизмами. Они пришли в наш язык не вчера и не позавчера. Это богатство, эту мудрость наших предков народ пронес через века. Наша главная задача сегодня - сохранить эту сокровищницу и передать ее подрастающему поколению.

Правильное использование этого богатейшего материала в своей речи научит детей не только правильно и красиво говорить, но и поможет в воспитании молодого человека, что имеет первостепенное значение для носителей языка. Пословицы и поговорки научат отличать хорошее от плохого; правду от лжи; честность от бесчестия; корысть от бескорыстия. Они помогут овладеть этическими нормами в общении: правильному обращению к старшему, к нормальным человеческим формам в обращении, научат контролировать свою речь. Соблюдение этических норм в общении зависит от многих факторов: это и возраст говорящих; это и национальная принадлежность; это и вероисповедание. У каждого народа есть свои этические особенности, свойственные только ему. Например: вместо русского «спасибо» в абазинском языке говорят *уызгIвадахатI*, *бызгIвадахатI* «будь здоров, будь здорова». Но так можно благодарить только младшего по возрасту. По горскому этикету старшему человеку больше подходит выражение *АллахI дузыразхатI*, что означает досл. «Пусть Аллах будет милостив к тебе» или «Пусть Аллах будет доволен тобой». Если в русском языке к старшему обращаются на «Вы», в абазинском и к старшему и к младшему обращаются на «Ты». Но при этом форма обращения к старшему совсем иная – она всегда почтительна и с подчеркнутым уважением. Как известно, издавна приоритетом горского этикета всегда было и остается уважительное отношение к старшему поколению. Вот несколько пословиц, явно свидетельствующих об этом: *ахIба акъвытхIлара йчIварманI* «Место старшего - красный угол (почетное место)»; *ахIба дъаным айцIбагы дъагам* «где нет старшего, там и порядка нет» (досл.: где нет старшего, там нет и младшего); *ахIба йгъыцIтахъцIрыуам* «старшего не окликают, а идут к нему»; *ахIба йгъыайбжъум* «старшего не поучают, а советуются с ним» и т.д. По горскому этикету наш народ на разные случаи жизни всегда находил и находит нужные слова. Если родился ребенок или в дом пришла невеста, у нас говорят: *миыта, уагIвырлыта АллахI дшвзичнатI* «чтоб его или ее приход стал для вас счастливым»; если из жизни ушел человек, говорят *АллахI дшвхъимраштылтI* «пусть память о нем никогда не забудется», или *йцIрыхъва миыта АллахI йшвзичнатI* «пусть его уход будет для вас добрым знаком» и т.д.

Как и пословицы, фразеологизмы в языке играют огромную роль в деле воспитания культуры речи у молодых людей, т.к. содержание, заключенное в них, передается одним емким словом, что помогает ясно представить ту или иную картинку в образном выражении: *ахвиша тыквла йдрадзитI* «масло губами процеживают», соотв.: как сыр в масле катаются (так говорят об очень состоятельных людях); *ала абыз хванситI* «очень жарко» (досл.: у собаки язык червивится от жары); *ала гIвнаджвитI* «грязно в помещении» (досл.: и собаку стошнит в таком грязном помещении); *ала йшвнахуаш гъышвам* «очень бедный» (досл.: на нем нет и той одежды, которую может собака снять), соотв.: гол как сокол и т.д. Эти и другие многочисленные примеры, которые бытуют в языке, делают нашу речь яркой, богатой и выразительной. Человек, который знает и умело использует их, а также пользуется другими выразительными средствами языка, знает языковые нормы (орфоэпию, ударение, словоупотребление), может считать себя культурным. Соблюдение этики общения - основной показатель культуры речи. Человек на протяжении всей жизни живет среди людей, общается с ними. Если он владеет этикой общения, люди уважают и ценят его. Как и в любой горской семье, в абазинской самым главным правилом является соблюдение этических норм в отношениях между родителями; между родителями и детьми. Именно в этих отношениях и закладывается начало воспитания культуры и обучения родной речи ребенка. В бытовой разговорной речи мы очень часто употребляем слова, не свойственные литературному языку: это и слова-паразиты, и излишние повторы, и диалектные слова, и просторечия. Учитель, занимающийся обучением детей, работающий над воспитанием

культуры речи обязан замечать любые погрешности в речи учащихся и устранять их: похвалить или пожуричь, где необходимо. Этика не допускает чрезмерной слащавости, а также излишней грубости в обращении, потому что одним словом можно изменить культуру поведения учащегося. Учитель должен уметь находить подход к каждому ребенку, соблюдая при этом этические нормы обращения. А это зависит от того, насколько он сам владеет культурой речи. В зависимости от ситуации, в которой происходит общение, речь может быть и торжественной, и деловой (деловая беседа), и радостной, и скорбной. Но в любом случае должны соблюдаться этические нормы общения. Как уже было сказано выше, в абазинском языке встречается большое количество пословиц, поговорок, крылатых слов, фразеологизмов. Их правильное использование в нужной ситуации (в зависимости от темы разговора) делает речь говорящего богатой и выразительной, что вызовет живой интерес к языку у собеседника. Они дадут нам огромный потенциал для развития и обогащения языка, для овладения культурой речи. Человек, который стремится к совершенствованию своего языка, к овладению культурой речи, должен знать особенности родного языка: а) лексику, б) фонетику, в) грамматику, г) стилистику; д) расхождения слов литературного языка с диалектными и т.д. Человек, считающий себя высоко образованным и культурным, должен уметь различать слова по их значениям, т.е. знать, какое слово может подойти для той или иной ситуации, должен знать звуки, из которых состоит слово, знать, с какими словами оно сочетается или согласуется, а также, в какой форме его уместно употребить. Только в этом случае его можно назвать человеком, хорошо знающим свой родной язык и владеющим культурой речи. В целях эффективного общения необходимо в первую очередь владеть культурой речи, навыками и техникой общения. Общение - одна из универсальных форм активности личности, проявляющаяся в установлении и развитии контактов между людьми. Наша главная задача - бережно и с любовью относиться к родному языку, к родной речи. Если с умом подходить к языку, то можно без сомнения добиться хороших результатов. В умных руках, как сказал великий русский писатель И. С. Тургенев, язык может творить чудеса.

Список литературы:

1. Введенская А.А., Павлова Л.Т., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи. - Ростов-на-Дону, 2008.
2. Гойхман О.Я. Русский язык и культура речи. - М., 2003.
3. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи. - М., 2002.
4. Львов М.Р. Основы теории речи. - М., 2000.
5. Паз С. Абаза бызшва афразеология ажвар. Апхъага-цхърагIага. -Черкесск,1994.
6. Смыр Л. Х. Абазинско-русский словарь названий растений. - Черкесск,1998.
7. Цитировано по «Современный русский язык в поликультурной среде Северного Кавказа: стилистика и культура речи /Уч. пособие / Составители: Алексеева Л.С., Витковская Л. В и др. – Пятигорск, 2006.
8. Табулова Н.Т. Афористическая поэзия абазин. - Черкесск, 1997.
9. Шхаева Е.М. Теория и методика обучения родному языку. Учебное пособие. - Карачаевск, 2014.

О НОРМАТИВНОМ АСПЕКТЕ КУЛЬТУРЫ АБАЗИНСКОЙ РЕЧИ

Б.М. Хасароков

Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования, Черкесск, Россия

Абазинский язык является одним из государственных языков Карачаево-Черкесской Республики, что закреплено в Конституции КЧР. Его изучают как отдельный предмет в общеобразовательных учреждениях. Преподавателей абазинского языка и литературы готовят в республиканском педагогическом колледже им. У. Хабекова и Карачаево-Черкесском государственном университете им. У. Алиева. Абазинский литературный язык функционирует как в сфере образования, так и в сфере средств массовой коммуникации (национальная газета, редакция радио и телевидения ГТРК «Карачаево-Черкесия»), в сфере культуры (государственный и народные театры, песни), в издательской деятельности (учебная и художественная литература), в научной сфере (статьи, монографии и т.д.).

Но в последние годы национальная общественность встревожена снижающимся уровнем владения родным языком, который падает практически у всех социальных слоев его носителей, что, в свою очередь, отражается на культуре абазинской устной и письменной речи.

Культура речи – это владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи [12, с. 247].

В основе культуры речи лежит представление человека о «речевом идеале», образце, в соответствии с которым он должен правильно строить свою речь. Именно выбор определенных языковых средств и их правильная организация позволяют обеспечить наилучший эффект в той или иной ситуации общения. Речь идет об охране литературного языка и его норм. Поэтому нормативный аспект является главным в общей проблеме культуры речи. Таким образом, перед нами стоит задача рассмотреть и проанализировать ряд вопросов нормативного аспекта культуры речи абазинского языка, поскольку до настоящего времени процессы нормализации и нормативного аспекта абазинского литературного языка не были объектом специального и всестороннего исследования.

Под языковыми **нормами** мы понимаем совокупность наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закрепленных в процессе общественной коммуникации. Это единообразное, образцовое, общепризнанное употребление элементов языка (слов, словосочетаний, предложений) [12, с. 337].

Языковые нормы отражают закономерные процессы и явления, происходящие в языке и поддерживающиеся речевой практикой. Они не выдумываются учеными-языковедами, поэтому они есть явление социально-историческое и глубоко национальное. Норма является одним из основных признаков литературного языка и неразрывно связана с его понятием. А **литературная норма** – это принятые в общественно-языковой практике образованных людей правила произношения, словоупотребления, использования грамматических и стилистических языковых средств [3, с. 33].

Языковое явление считается нормативным, если оно характеризуется такими признаками, как соответствие структуре языка, массовая и регулярная воспроизводимость в процессе коммуникации, общественное одобрение и признание.

Вопросы формирования и развития абазинского литературного языка, в том числе нормализация и кодификация, в той или иной степени разрабатывались еще с момента создания письменности. Именно активное языковое строительство способствовало

ускоренному становлению норм литературного языка и его функционированию в разных сферах жизнедеятельности.

Абазинская письменность прошла два этапа становления. В 1932 году был введен абазинский алфавит на латинской основе, разработанный народным просветителем Т. З. Табуловым. Хотя этот алфавит отражал характерные особенности фонетической системы, орфографии и способствовал повышению грамотности широких масс трудящихся, он имел также недостатки, связанные в основном с количественным несоответствием между латинскими графемами и абазинскими фонемами и сложностью в графическом отношении. Второй этап становления абазинской письменности связан с ее переводом в 1938 году на русскую графическую основу. Преимущества этого алфавита заключались в следующем: во-первых, он заметно облегчал изучение русского языка; во-вторых, ускорил установление более устойчивых орфографических и пунктуационных норм; в-третьих, техническая база стала единой, что в немалой степени способствовало улучшению издательского дела.

«Построение письменности на основе русской графики уничтожило алфавитный разбой, облегчило работу школ, высвобождало время для более углубленного изучения родного и русского языков», – подчеркивал профессор Р.Н. Клычев [5, с. 43].

Работу над первым алфавитом осуществлял народный просветитель Т. З. Табулов, а при переводе его на русскую графическую основу он работал в содружестве с профессором Г. П. Сердюченко. Ими одновременно был составлен проект орфографии абазинского языка. После незначительной реформы 1969 года этот алфавит обслуживает и сегодня все сферы функционирования абазинского литературного языка.

Первым и наиболее полным исследованием, специально посвященным изучению фонетики, морфологии, синтаксиса и лексики тапанского диалекта абазинского языка, легшего в основу национального литературного языка, является монография профессора А. Н. Генко «Абазинский язык» [2], работу над которым автор завершил в 1934 году, но в связи с тем, что он подвергся репрессии, этот труд был опубликован лишь в 1955 году. Свою работу «Язык абазин» [18] профессор Г.П. Сердюченко посвятил анализу системы фонетики и морфологии абазинского языка. Огромную роль в создании абазинской письменности, написании первых школьных учебников, нормализации литературного языка сыграли представители национальной интеллигенции: Т.З. Табулов, А.Б. Курчев, Д.И. Агирбов, М.М. Малхозов, Н.А. Озов, Н.К. Меремкулов и многие другие. Большое значение для теоретической разработки вопросов нормализации современного абазинского языка как самостоятельного научного направления имели труды академиков А. С. Чикобава, С. Н. Джанашиа, К. В. Ломтатидзе. Эти работы стали по существу основополагающими для дальнейшей разработки и изучения абазинского языка. В последующие годы в научное изучение абазинского языка большой вклад внесли и вносят доцент Н.Т. Табулова, профессор Р.Н. Клычев, профессор С.У. Пазов, профессор С.Х. Ионова, профессор П.К. Чекалов.

Основы нормированной литературной речи закладывались в первых литературных произведениях абазинских писателей, а в последующие годы их творчество оказало большое влияние на процесс развития абазинского литературного языка. В 1991 г. об этом с чувством гордости писал профессор Р.Н. Клычев: «Произведения Т. Табулова, имеющие фольклорную и этнографическую основу, роман И. Табулова «Азамат» с характерным психологическим описанием быта народа, роман Х. Жирова «Пробуждение гор» и его повести, тяготеющие к историческому психологизму, стихи и песни П. Цекова, романы «Волшебная игла», «Золотой крест», «Лаба» К. Джегутанова, романы «Горсть земли» и «Гошемида» Б. Тхайцухова, его философская лирика, поэзия и роман «Джандра» Д. Лагучева, поэзия и проза Ш. Физикова, великолепные стихи и поэмы М. Чикатуева, чарующие стихи К. Мхце, М. Тлябичевой, Г. Ионова и других составили классический фонд молодой абазинской литературы. Она имеет глубокие корни в героических сказаниях о нартах (абазинский эпос собрал и опубликовал В. Н. Меремкулов),

исторических и волшебных сказках и народной поэзии (в разное время их публикацией занимались Т. З. Табулов, К. В. Ломтатидзе, К. С. Шакрыл, В. Б. Тугов, В. Н. Меремкулов)» [6, с. 165-166].

Для произведений абазинских писателей характерна ориентация на живое речевое употребление. Употребление народно-разговорных и фольклорных элементов сочетается со стилистически целенаправленным использованием разнообразной лексики и фразеологии. В различных жанрах литературы развивается и совершенствуется синтаксис литературного языка.

На протяжении всего периода формирования и развития абазинского литературного языка со времени создания абазинской письменности идет процесс обработки общенародного языка с целью создания единых грамматических, лексических, орфографических, орфоэпических норм, которые теоретически обосновываются в трудах ученых-языковедов всех поколений. Характерными особенностями нормы литературного языка являются объективность, обязательность для всех носителей, относительная устойчивость, распространенность, историческая изменчивость, соответствие употреблению, обычаю и возможностям языковой системы.

Таким образом, норма – явление многослойное и сложное, и в соответствии с уровнями, разделами языка и сферами использования языковых средств выделяются следующие виды норм, которые отражают специфику грамматического строя абазинского языка.

Нормы орфоэпические – это нормы, связанные со звуковым оформлением значимых единиц: морфем, слов, предложений. Среди орфоэпических норм различают произносительные нормы (состав фонем, их реализация в разных позициях, фонемный состав отдельных морфем) и акцентологические нормы (ударение и интонация). Фонетические варианты – это варианты, различающиеся произношением звуков, составом фонем, местом ударения или комбинацией этих признаков. В силу своей социальной значимости орфоэпические варианты используются в сценической речи для социальной характеристики персонажа.

Орфоэпические нормы абазинского языка основаны на особенностях фонетической системы и фонетических процессов. Абазинский язык отличается простой системой гласных и сложной системой согласных. В нем отмечают наличие двух гласных фонем (**а**, **ы**) и двух полугласных (**у**, **й**). Гласный **а** – звук нижнего подъема, открытого характера, гласный **ы** – верхнего подъема, менее открытый, чем **а**. Эти гласные, сочетаясь с полугласными, образуют широко представленные в абазинском языке комплексы дифтонгов: **ай** (*майра* «легкий»), **йа** (*йацы* «вчера»), **уа** (*уачлвы* «завтра») и т.д. Это способствовало расширению системы гласных образованием звуков: **о**, **и**, **е** (э), **у**.

Система согласных представлена 61 фонемой.

Интенсивные фонетические процессы характеризуются следующими явлениями:

1) *редукция* – этому явлению подвергаются гласные **а** и **ы**: *тахла дцатI* > *тыхла дцатI* «она вышла замуж»;

2) *ассимиляция* – в переходных глаголах, основа которых начинается со звонких согласных, показатели субъекта **с**, **хI**, **шв** озвончаются и переходят соответственно в **з**, **гI**, **жв**: *ды-з-батI* «я его увидел», *ды-гI-батI* «мы его увидели», *ды-жв-батI* «вы его увидели»;

3) *редубликация* – во многих глагольных основах один из согласных удваивается, что вносит изменение в глагольную семантику: *нкъра* «резать» – *нкъкъра* «резать на мелкие части»;

4) *делабиализация* – звуки **джв**, **чв**, **чIв** подвергаются в определенных случаях делабиализации в красноосточном говоре тапантского диалекта, хотя литературный язык строго придерживается кубино-эльбурганского говора, который не знает такого процесса названных звуков.

Ударение в абазинском языке не имеет определенного места в слоге: *рымдза* «стул», *ларбагIвыга* «очки», *сагIындакъ* «лук». Ударение часто выполняет смыслообразительную роль: *сара* «ягнята», *сарá* «я», *дара* «крепкий», *дарá* «они». В многосложных словах кроме основного ударения может встречаться и побочное, которое имеет менее интенсивный характер по сравнению с основным: *зымгIвадзугьы* «все они».

Орфоэпические нормы абазинского языка отражены в ряде словарей: «Орфографический словарь абазинского языка» Н.Т. Табуловой [19] и «Абазинско-русский словарь» под редакцией В.Б. Тугова (частично) [1].

Орфографические нормы – это строгое соответствие использованных букв системе правил, устанавливающих единообразную передачу звукового языка на письме. Орфография – социальное установление; ее нормы являются общеобязательными, поэтому орфографические правила утверждаются не только соответствующими научными, но и государственными органами.

Действующие в настоящее время орфографические нормы абазинского литературного языка и их принципы выработаны профессором Н.Т. Табуловой и кодифицированы в «Орфографическом словаре абазинского языка» [19]. Здесь же дан подробный справочник по соответствующим правилам.

Пунктуационные нормы – это соответствие использованных знаков препинания в определенных синтаксических структурах общим кодифицированным правилам функционирования единиц пунктуационной системы. Пунктуация является автономной частью системы средств письменного языка, основное назначение которой – графическая организация (членение) письменного (печатного) текста.

Основные пунктуационные нормы абазинского языка и их принципы выработаны и закреплены в соответствующем справочнике и школьных учебниках Н.Т. Табуловой.

В работе «Орфография и пунктуация абазинского языка» [20], завершившей этап формирования основ абазинской пунктуации, Н.Т. Табулова обобщила накопленный опыт нормализации абазинской пунктуации за весь предыдущий период функционирования литературного языка. Изложенный в ней свод правил употребления знаков препинания является действующим по сегодняшний день. В 1992 г. статья со сводом пунктуационных правил переиздана автором с небольшими дополнениями. В своде изложены правила употребления точки, запятой, точки с запятой, восклицательного знака, вопросительного знака, тире, двоеточия, многоточия, скобок, кавычек. Обобщены правила пунктуационного оформления предложений с обращениями, однородными членами, обособленными членами, с вводными и вставными конструкциями, а также предложений с прямой и косвенной речью. Анализ правил показал, что в определенной степени им свойственна системность. Статус пунктуации не выходит за пределы синтаксиса предложения, а правила пунктуации рассматриваются во взаимосвязи с правилами орфографии, что подтверждается также названием и содержанием статьи Н.Т. Табуловой.

Лексические нормы требуют употребления слова в соответствии с присущим ему в системе языка значением и соответствующей этому сочетаемости с другими словами. Разновидностью лексической нормы является **норма фразеологическая**, требующая правильного употребления фразеологизмов. Ошибки в употреблении фразеологизмов могут быть связаны с искажением значения фразеологизма или его формы.

Для предотвращения лексических ошибок следует пользоваться прежде всего словарями. Следует отметить, что разработка толкового словаря абазинского языка является актуальной задачей чрезвычайной важности. Поэтому сегодня в целом этот пробел восполняется существующими словарями и справочниками. Научными коллективами и отдельными авторами подготовлены и изданы «Русско-абазинский словарь» [16], «Абазинско-русский словарь» [1], «Русско-абазинский словарь общественно-политической терминологии» [17], «Словарь сочетаемости локальных превербов и корней в абазинском языке» [8], «Словарь сочетаемости локальных превербов с суффиксами и глагольными корнями в абазинском языке» [9], «Орфографический словарь

абазинского языка» [19], «Фразеологический словарь абазинского языка» [13], «Абазинско-русско-латинский биологический словарь» [11], «Словарь учебно-методических терминов, слов и выражений» [21], «Абазинская топонимия» [4].

Морфологические нормы регулируют процессы слово- и формообразования, способы выражения грамматических значений и употребления частей речи.

Для морфологии абазинского языка характерны сложная система глагольных форм и сравнительно простая система имен. Выделяются следующие части речи: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, наречие, послелог, союзы, частицы. Особенности морфологического строя, которые свойственны современному абазинскому литературному языку, исследованы подробно и кодифицированы в грамматических очерках, статьях и монографиях Н.Т. Табуловой, Р.Н. Клычева и С. У. Пазова.

Синтаксические нормы регулируют образование (построение) словосочетаний и предложений, а также сложных синтаксических целых (в последнем случае синтаксическая норма одновременно является и текстовой нормой).

Особенности синтаксического строя абазинского языка, которые отражают синтаксические нормы, изложены в трудах ряда кавказоведов и абазинистов. Синтаксический строй абазинского языка характеризуется типичными чертами эргативного строя. По замечанию профессора М. А. Кумахова, «в абхазском и абазинском языках эргативная конструкция – категория морфологическая: подлежащее и дополнение не получают падежного оформления, но выражаются в полиперсонном глаголе особыми аффиксальными морфемами; различаются парадигмы переходных и непереходных глаголов с помощью аффиксальных морфем, выражающих субъектно-объектные отношения» [10, с. 147].

«Структуроорганизующим центром предложения является глагол-сказуемое, – пишет профессор Р.Н. Клычев. – В абазинском языке отсутствует категория склонения, а компоненты структурного ядра находятся в синтаксической взаимозависимости. В связи с полиперсонализмом глагола, в котором строго определен порядок согласующихся с подлежащим, прямым и косвенным дополнениями личных показателей двух рядов (ряда «л» и ряда «д»), в связи с особенностями классно-личного спряжения глагола и наличием в глаголе аффиксов личных отношений, а также многочисленных локальных превербов, подлежащее, прямое и косвенное дополнения не оформляются падежными формами» [7, с. 69].

Р. Н. Клычевым выявлены особенности естественного порядка членов абазинского предложения и устойчивый характер этого порядка:

1) подлежащее плюс различные обстоятельства, плюс сказуемое (при непереходном глаголе-сказуемом);

2) подлежащее плюс косвенное дополнение, плюс прямое дополнение, плюс сказуемое (при трехличном переходном глаголе-сказуемом) [6, с. 200].

Профессор С. У. Пазов отмечает, что главными членами предложения являются сказуемое, подлежащее. К второстепенным членам относятся определение и обстоятельство. Дополнение занимает особое положение. Порядок слов предложения фиксирован, каждый член предложения максимально нагружен функционально [15].

Кроме перечисленных норм выделяют еще **стилистические нормы**, которые требуют, чтобы языковые средства (слова, словосочетания, грамматические формы) выбирались и располагались в соответствии с избранным жанром и стилем речи.

На современном этапе происходит активный процесс формирования и развития функциональных стилей абазинского литературного языка: научного, публицистического, литературно-художественного, официально-делового, разговорного. Е. Шхаевой составлены первые словари антонимов, синонимов, омонимов, которые могут стать хорошим подспорьем в кодификации стилистических норм абазинского литературного языка. В связи с этим актуальным является проведение отдельного специального исследования этого раздела абазинского литературного языка.

Языковые нормы – явление историческое. Изменение литературных норм обусловлено постоянным развитием языка. Особенно подвержены изменениям области фонетики, лексики, орфографии, пунктуации. Эволюция языковых норм – это неизбежный процесс. Касается это в большой степени и языковых норм абазинского литературного языка, связанных с его развитием и все более масштабными и глубокими теоретическими исследованиями, имеющими выход в практику его функционирования.

Список литературы:

1. Абазинско-русский словарь /Под ред. В. Б. Тугова. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 536 с.
2. Генко А. Н. Абазинский язык. Грамматический очерк наречия Тапанта. – М., 1955. – 204 с.
3. Зверева Е. Н. Основы культуры речи. Теоретический курс / Е. Н. Зверева. – М.: Изд. Центр ЕАОИ, 2008. – 320 с.
4. Ионова С. И. Абазинская топонимия /Под ред. В. Б. Тугова. – Черкесск: КЧНИИ ИФЭ, 1992. – 270 с.
5. Клычев Р. Н. Роль Т. З. Табулова в создании черкесской и абазинской письменностей // Клычев Р. Н. Абазинский литературный язык: поиски и находки. – Черкесск: ТОО «Аджьпа», 2000. – С. 40-45.
6. Клычев Р. Н. Краткий очерк абазинского языка //Приложение к русско-абазинскому разговорнику /Сост.: А.М. Джандаров. – Черкесск: Ставропольское книжное изд-во, Карачаево-Черкесское респ. книжн. отд., 1991. – С. 162-201.
7. Клычев Р. Н. Некоторые вопросы синтаксиса абазинского языка //Клычев Р.Н. Абазинский литературный язык: поиски и находки. – Черкесск: ТОО "Аджьпа", 2000. – С. 56-98.
8. Клычев Р. Н. Словарь сочетаемости локальных превербов и корней в абазинском языке. – Черкесск: ТОО «Аджьпа», 1994. – 162 с.
9. Клычев Р. Н. Словарь сочетаемости локальных превербов с суффиксоидами и глагольными корнями в абазинском языке. – Черкесск: Карачаево-Черкесское кн. изд-во, 1995. – 352 с.
10. Кумахов М.А. Очерки общего и кавказского языкознания. – Нальчик: Эльбрус, 1984. – 328 с.
11. Лафишев П. И. Абазинско-русско-латинский словарь. Часть I. – Черкесск: Карачаево-Черкесское гос. кн. изд-во, 2000. – 336 с.
12. Лингвистический энциклопедический словарь / Главный редактор В. Н. Ярцева. - М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
13. Пазов С.У. Фразеологический словарь абазинского языка. – Черкесск, 1994. – 281 с.
14. Пазов С.У. Абазинский литературный язык. Очерки фразеологии и синтаксиса. – Карачаевск: изд-во КЧГПУ, 2000. – 254 с.
15. Пазов С.У. Синтаксический разбор простого предложения в абазинском языке //Актуальные вопросы абхазско-адыгской филологии. – Карачаевск: изд-во КЧГПУ, 1997. – С. 37-60.
16. Русско-абазинский словарь /Под ред. Х.Д. Жирова и Н.Б. Эмба. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1956. – 646 с.
17. Русско-абазинский словарь общественно-политической терминологии / Составители У. Ерижеев, Н. Табулова, В. Тугов. – Черкесск, 1983. – 194 с.
18. Сердюченко Г.П. Язык абазин. //Известия Академии педагогических наук РСФСР, вып. 67. – М., 1955. – 294 с.
19. Табулова Н.Т. Орфографический словарь абазинского языка. – Черкесск: Карачаево-Черкесское кн. изд-во, 1992. – 336 с.
20. Табулова Н.Т. Орфография и пунктуация абазинского языка. – Черкесск, 1969. – 72 с.
21. Тлисова Л.Н. Словарь учебно-методических терминов, слов и выражений. – Черкесск, 2006. – 64 с.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

М. Р. Дышекова

Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования, Черкесск, Россия

Преподавание родных языков становится очень важным в современном мире. Сегодня, когда дети потихоньку переходят на русский язык, нам, учителям, надо не только научить правильно разговаривать на родном языке, но и качественно обучить род-

ному языку. Изучение родного – это долгий процесс, который требует много времени и терпения.

Языку принадлежит решающая роль в духовной жизни школьника. Любовь к языку не воспитаешь лозунгами и приказами. Предметом «Родной язык» надо заинтересовать, увлечь, удивить, надо научить думать, понимать природу языка, гармонию его законов и правил.

Все в языке способно удивить ребенка. Ведь всё то, о чем мы говорим на уроке, часто он слышит впервые. Чувство удивления - признак развивающегося и развитого ума, с этого чувства начинают ученики свои лингвистические размышления. Однообразие в объяснении нового материала может у маленького мыслителя отбить охоту учиться. Методы обучения сами по себе не могут быть ни хороши, ни плохи, необходима их система. «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим» [2, с. 117]. ФГОС второго поколения НОШ одним из эффективных технологий на уроке считает игровые технологии. Игра стимулирует умственную деятельность, развивает внимание и познавательный интерес к предмету. Игра - один из приемов преодоления пассивности учеников и сплочения ученического коллектива, поэтому игровые технологии в нашей работе просто необходимы. При правильной организации условий игровой деятельности, четкой постановке ожидаемых результатов, а также учете возрастных и индивидуальных особенностей школьников игровая деятельность может стать оптимальным педагогическим инструментом обучения родному языку. На целесообразность организации игровой деятельности в процессе изучения родных языков указывают многие отечественные исследователи. В частности, М.В. Кларин утверждает, что игровая деятельность является наиболее близкой детям, поскольку представляет для них не просто любимое занятие, но и способ освоения, познания окружающего мира [1, с. 57-59].

Задачи игровых технологий:

- сделать процесс обучения занимательным;
- создать у детей бодрое рабочее настроение;
- облегчить преодоление трудностей в усвоении учебного материала.

В современной школе, делающей ставку на активизацию и творчество учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технологии внеклассной работы.

Разумно и уместно такие уроки использовать наряду с традиционными формами. Использовать игровые технологии можно на любой ступени обучения. В нашей работе мы будем приводить примеры игр в начальных классах.

В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую.

На уроках родного языка при использовании игровых технологий при обучении составу слова можно дать им самим придумать сказку.

Например, **тайны корня**: жил-был корень, звали его -лес- (-мэз-). Он жил один. Однажды ему стало скучно, потому что у него не было друзей. Решил он прогуляться. Долго он гулял и заметил избушку, к которой вела тропинка. Испугался корень, но решил зайти в избушку. В домике его встретил старичок-лесовичок. Ему корень рассказал, что у него нет друзей. Лесовичок утешил: «Дорогой мой, твои друзья – это однокоренные слова: лес (мэз), лесник (мэзхъумэ), лесоруб (мэзтыуццI)».

У *дерева* есть корень, и у слова - корень. Корень *дерева* дает ростки, и со временем вырастает большое и крепкое дерево. А из корня слова рождается новое слово, ему помогают его друзья: приставка, суффикс, окончание (Дилара Ягафарова). Также можно предложить составить сказки про приставку, суффикс, окончание.

Придумывая такие сказки, ученики задумываются над словообразованием и происхождением слов. Постепенно узнают о значении в слове корня, приставки, суффикса и окончания.

Школьники учатся осознанно подбирать родственные слова для проверки орфограмм корня, понимать и доказывать единообразное написание родственных слов.

Игры на уроках родного языка и чтения преследуют такие цели, как совершенствование владения языком, повышение интереса к нему, речевое раскрепощение обучаемых. Игры развивают умение концентрировать внимание на том или ином языковом явлении, творческую самостоятельность и речевую культуру.

В качестве примера приведем несколько игр, которые целесообразно использовать на уроках.

Отгадай, что я такое

Каждый учащийся загадывает какой-нибудь предмет и сочиняет рассказ от его имени (например, о том, что могла бы о себе рассказать тетрадь или книга и т.п.). Учащиеся стараются отгадать, какой предмет задуман.

Игра в переводчика

Ведущий дает толкование слова, а играющие отгадывают соответствующее слово.

Пример:

Звери, живущие в лесу (дикие звери - *хьэкIэкхъуэкIэ*);

Люди, живущие в городе (горожане - *кьалэдэс*).

Если переводчик правильно отгадал слово, то он становится ведущим.

Кто быстрее?

Предлагаются картины с изображением различных овощей.

Задание: кто быстрее назовет, какие овощи нужны для приготовления борща на черкесском языке (*кIэртIюф, жэгундэ, пхъы, бжъын*).

Чей рассказ веселее?

Класс делится по группам. Дается начало рассказа. Играющий пишет фразу, передает другому и т.д. (например, рассказ про ёжика, который заблудился в городе).

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению учебного материала. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенной монотонную деятельность по запоминанию, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, т.е. усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Изученный в процессе игровой деятельности материал забывается учащимися в меньшей степени и медленнее, чем материал, при изучении которого игра не использовалась. Это объясняется, прежде всего, тем, что в игре органически сочетается занимательность, делающая процесс познания доступным и увлекательным для школьников, и

деятельность, благодаря участию которой в процессе обучения усвоение знаний становится более прочным и качественным.

Игровые приемы обычно воспринимаются детьми с радостью в силу того, что отвечают возрастному стремлению к игре. Игровой прием должен не отвлекать детей от учебного содержания, а наоборот, привлекать к нему еще больше внимания.

Список литературы:

- 1.Кларин М.В. Игра в учебном процессе //Советская педагогика. – М., 1985. - №6.
- 2.Макаренко А.С. Сочинения в 7 т. - М., 1957-1958. - Т. 5.

ОБУЧЕНИЕ РОДНОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ

Т. И. Куржева

Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования, Черкесск, Россия

В современных условиях все более усиливается социальная значимость родных языков. Речевое образование школьников представляет собой процесс, направленный не только на усвоение основ теории языка, на речевое, умственное и эстетическое развитие, но и на овладение культурой народа – носителя данного языка, поскольку именно язык как форма социальной памяти является отражением национальной культуры народа, говорящего на нем.

Знание родного языка - это не только один из показателей высокой культуры и образованности человека, но и его национального самоутверждения. Именно на базе родного языка, через погружение в свою национальную культуру ребенок формируется как личность, получая знания, выработанные человечеством, он готовится к жизни в современном поликультурном обществе.

Научить с детства говорить на родном языке – значит, научить ребенка познавать красоту, силу и сладость родного слова. Без знания родного слова невозможно научить любить свой народ, свою Родину. Школьники не только должны усвоить язык, но и овладеть культурой народа, говорящего на нем.

Родной язык является не только предметом обучения, но средством общения и передачи знаний родной истории и культуры, обычаев и традиций. На нем удобно, привычно и быстро выражать свои мысли, чем на другом каком-либо языке. Непринужденное общение на родном языке дома и, прежде всего, уважительное отношение родителей способствуют сохранению и развитию интереса к родному языку, позволяют без особых проблем изучать языки в школе.

Удручает то, что не только многие школьники, но и их родители не владеют родным языком. Вряд ли ученика, не знающего свой родной язык, заинтересует история своего народа, его настоящее и прошлое. Совершенно ясно, что эти обстоятельства приведут к полному отстранению от культурных истоков своего народа к тому, что прервется многовековая историческая преемственность поколений, что в свою очередь приведет к возникновению ощущений неполноценности и социальной недостаточности, отсутствию у молодого поколения этнической идентичности. Без развития родного языка очень сложно представить процесс формирования личности, его духовно-нравственное развитие. Результаты международных исследований, научные труды выдающихся ученых и педагогов прошлого и настоящего, школьная практика подтверждают важность обучения на родном языке как одного из средств повышения качества образования.

Хочется подчеркнуть, что для многих детей многонациональных школ изучение родного языка равносильно изучению иностранного языка. Это не преувеличение. В связи с этим вновь возникают вопросы: как учить? и чему научить в первую очередь? Чтобы ответить на эти вопросы, учителю следует ознакомиться с различными методами и инновационными технологиями обучения родному языку. Главный метод, который следует использовать в этом случае, - коммуникативный метод, где на первый план выходит обучение учащихся связной речи. Главная цель - научить учащихся говорить, общаться между собой на родном языке. Здесь лучше использовать диалог как вид речевой деятельности. Но задача учителя шире, чем научить учащихся читать, писать и говорить на родном языке. Очень важно дать знания о литературе, культуре и истории своего народа, и через овладение этими знаниями помочь осознать себя частью своего народа.

Также словесные средства родного языка как пословицы и поговорки, загадки и сказки являются мощнейшим человекоформирующим фактором.

На уроках литературы дети знакомятся с творчеством и биографией адыгских писателей, их произведениями, дается биографический материал устного народного творчества, знакомятся с народными обычаями, традициями, праздниками. Через изучение литературы, истории и культуры своего народа воспитывается в учащихся чувство любви к Отечеству, своему языку, народу, а также лучшие человеческие качества.

Усвоение родного языка способствует усвоению нравов, обычаев, традиций, культуры и менталитета народа. В идеале это способствует воспитанию полноценной социальной и толерантной личности, осознающей свое место и роль в обществе.

Наша общая цель педагогов - дать достойное качественное образование на высоком современном уровне, продолжить воспитание подрастающего поколения на лучших национальных традициях, сохранить глубокие народные корни, развивать чувство патриотизма, национального самосознания и созидательного отношения к жизни. И только в этом случае мы можем говорить о том, что воспитываем всесторонне развитую личность с учетом ее национально-культурных потребностей, способную к адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору.

Список литературы:

1. Абаев В. И. За родную речь //Избранные труды. Т 2. - Владикавказ, 1995.
2. Дреев О.М. Роль национальных обычаев и традиций в социальной регуляции поведения: Автореф. к. пед. н. – Л., 1991.
3. Жуковский И.В. Этнокультурное образование в многонациональном регионе. – М.: «Педагогика», 2001.
4. Маллаев Д.М. Духовно-нравственное возрождение народов России на основе общечеловеческих ценностей. //Маллаев Д.М. Вопросы воспитательной работы. – Махачкала, 2004.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЕДИНСТВЕ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Р. И. Черкесова

МКОУ СОШ а. Хабез, Россия

Самая распространенная форма работы в школе – урок. В нем в сложном взаимодействии находятся основные элементы учебного и воспитательного процесса: цель, задача, содержание, формы, методы, средства, взаимная деятельность учителя и учеников.

Внеурочная деятельность – это цветок, который постепенно растет, совершенствуется, неся ребенку все лучшее, что накоплено поколениями предков.

Средство достижения учебных целей на сегодняшний день - использование современных педагогических технологий. Это средство, которое интенсифицирует, обогащает учебный процесс и способствует развитию и личности ребенка, и профессионального мастерства учителя, создавая новую культуру педагогического общения.

Применение информационных технологий на уроках и внеурочной деятельности необходимо, потому что они:

- позволяют эффективно организовать групповую и самостоятельную работу на уроке;
- способствуют совершенствованию практических умений и навыков учащихся;
- позволяют индивидуализировать процесс обучения;
- активизируют познавательную деятельность учащихся;
- развивают творческий потенциал учащихся.

Действительно, использование ИКТ на уроках родного языка и литературы дает возможность воздействовать на три канала восприятия человека: **визуальный, аудиальный, кинестетический**, а значит, способствует эффективному усвоению учебного материала. Увеличивается объём материала за счет экономии времени. Расширяются возможности применения дифференцированного подхода в обучении, осуществляются межпредметные связи.

Но, по моему мнению, самое главное преимущество использования современных технологий на уроках – это повышение мотивации учения школьников и закрепление интереса к изучаемому предмету, которые способствуют развитию творческого подхода при выполнении учебных заданий, вызывают интерес к истории своего народа.

Сегодня наша задача заключается не только в том, чтобы дать детям знания, но и в том, чтобы научить своих воспитанников искать их (знания) и осваивать самостоятельно. Применение новых технологий в процессе обучения предмету помогает учителю в достижении этой цели.

Вот уже на протяжении многих лет я использую информационные технологии в своей педагогической деятельности для:

- планирования учебного материала и учебных занятий;
- подготовки печатных материалов к урокам (использовалось приложение Microsoft Word);
- подготовки презентаций к урокам кабардино-черкесского языка и литературы (использование программы Power Point);
- проведения мастер-классов, семинаров;
- участия в фестивалях и конференциях разного уровня.

Используя информационные технологии на своих уроках, я осознала, что таким образом решаю не только задачу подготовки учащегося, умеющего применять информационные технологии в своей деятельности, но и задачи развивающего обучения.

Так, при обучении кабардино-черкесскому языку и черкесской литературе использование компьютерных технологий эффективно на уроках изучения нового материала (презентации для лекций), при отработке умений и навыков (обучающее тестирование), а также во время проведения обобщающих уроков. Рассмотрим конкретные примеры использования Power Point на уроках.

Применение слайд-фильмов во время лекций обеспечивает динамичность, наглядность, более высокий уровень и объём информации по сравнению с традиционными методами. При подготовке слайд-фильма к уроку можно использовать программу Power Point. На слайдах размещаю необходимые таблицы, опорные схемы, кроссворды, диаграммы в соответствии с последовательностью изучения материала на уроке. В целях своевременного устранения пробелов в знаниях и закрепления наиболее важных вопросов темы на последнем слайде помещаю контрольные вопросы, которые предлагаются по завершении лекции. Если учащиеся не могут ответить на какой-либо

вопрос, то, используя специальную управляющую кнопку с гиперссылкой, возвращаю тот слайд, где есть сведения для правильного ответа. Таким образом, осуществляется повторение материала, оказавшегося трудным для школьников.

Использование ИКТ на уроках кабардино-черкесского языка позволяет разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать внимание, повышает творческий потенциал личности. Построение схем, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. Задания с последующей проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость. Использование кроссвордов, иллюстраций, рисунков, различных занимательных заданий, тестов воспитывает интерес к уроку, делает урок более интересным.

Помимо лекционных уроков, использование компьютера эффективно при закреплении знаний. На промежуточном этапе, между получением новой информации (лекция) и контролем знаний (опрос, зачет), необходимо организовать работу учащихся по освоению материала темы, основанную на самоконтроле.

Один из эффективных способов – обучающее тестирование. Данная деятельность предполагает индивидуальную работу каждого ученика с компьютерной программой, предложенной учителем. Учащийся получает возможность работать в удобном ему темпе и обращать особое внимание на те вопросы темы, которые вызывают затруднения именно у него.

Работа по внедрению в практику преподавания кабардино-черкесского языка и черкесской литературы информационно-коммуникационных технологий продолжается и сейчас. Это и различного рода тестирования с применением ИКТ, это и разработка моделей, применяемых на уроке. Анализ результатов позволяет утверждать, что выбранный методологический подход по применению ИКТ в процессе обучения языку и литературе системно и логически выдержан и эффективен.

Такой подход к процессу обучения позволяет повысить профессиональный, культурный уровень и квалификацию обучаемых, расширить круг творческих, инициативных учащихся, которые легче адаптируются в современных условиях и будут в состоянии конкурировать на рынке труда.

Таким образом, переход от принципа **«сиди и слушай»**, принятого в традиционной системе без применения ИКТ, к принципу **«думай и делай»** открывает новые возможности, как для учащихся, так и для учителей, повышает качество подготовки учащихся. Использование ИКТ на уроках значительно повышает не только эффективность обучения, но и помогает создать более продуктивную атмосферу на уроке, заинтересованность учеников в изучаемом материале. При применении ИКТ в организации учебно-воспитательного процесса у учащихся существенно меняется отношение к предмету, повышается качество обучения, вырабатывается самостоятельность в подготовке к урокам. Кроме этого, владение и использование ИКТ – хороший способ не отстать от времени и от своих учеников.

В последнее время использование мною информационных технологий при обучении кабардино-черкесскому языку и черкесской литературе значительно расширилось. Кроме перечисленных выше вариантов использования информационных технологий, я в своей работе использую:

- компьютер, мультимедийный проектор для учебных презентаций по кабардино-черкесскому языку и черкесской литературе (5 – 11 класс);
- проектную деятельность учащихся, создание ими компьютерных презентаций;
- использование скайп-технологии в процессе обучения предмету и в воспитательной работе;
- составление коллажей разной тематики;
- кроссворды, составляемые самими детьми;
- олимпиада в Кабардино-Черкесской Республике.

Например, в рамках программы развития внеурочной деятельности мы решили создать в одном классе группу, которая будет ставить пьесы и т.д. Впоследствии у нас получился кружок «Актерского мастерства». Вы не представляете себе, насколько отличаются учащиеся этого класса от других, которые не посещали кружок. Главной моей задачей было научить учащихся грамотно владеть родной речью, уметь держать себя перед аудиторией, почувствовать силу и богатство родного языка. И, конечно же, это все происходило через возрождение обычаев и традиций адыгского народа.

За плечами этих юных артистов внеклассное занятие «Шым я нэхъ шыф Ыр адыгэши, лым я нэхъ хахуэр адыгэлш», «Лабэ Іуфэ лы бахъаер кызырдох...», «Дыркыуэ зытель бзылхугэ», «Гъуэщокъуэ Хъусин ильэсищІэ ирокъу», «Дунейпсо Адыгэ Хасэм и кызыгъэпэщакІуэ Къалмыкъ Юрэ», «Къуажэм и къуэ пэжхэр», «Дуней псом шыцІэрыІуэ адыгэ цІыхубзхэр», «Два гения, Пушкин и Ногмов», республиканский мастер-класс «Женщина – это все...», всероссийский мастер-класс «Великий Пушкин и легендарная Адиух», видеосочинение-описание «Си анэм и сурэт», «Бжьыхэ пейзаж», статьи в газету «Сызэрыгушхуэ цІыху», сочинение-представление «Си къуажэм сыщымыІауэ сыкъокІуэж...», «ЕджапІэм япэу сыкъыдохэ...», «Сэ псори схузэфІэкІатэмэ...», «Си адыгэбзэ» и т.д.

Учащиеся этой группы давали открытый урок для канала Россия «**Этническая культура народов Кавказа**», где дети разговаривали на кабардино-черкесском языке, а переводили уже потом.

Особое внимание также уделяю празднованию знаменательных дат. Выпускной вечер мы провели на кабардино-черкесском языке.

Идея костюмированного шествия, которая проходила в а. Хабез в день «Адыгского костюма», родилась именно в нашей школе, а потом переросла в районное шествие.

Празднование Нового Года во всех классах проходила именно по адыгским обычаям. Каждый, кто пришел и внимательно слушал, тот смог окунуться в мир обряда **МафІэщхэтыхь**, поиграть в адыгские игры, танцевать под живую музыку...

Вот уже четвертый год мы празднуем День Адыгской письменности у нас в школе. Работы учеников печатаются в местной газете «Черкес Хэку».

У нас в школе я организовала «Балигъ Хасэ» - это, когда учащиеся, независимо от возраста, принимают участие во всех мероприятиях. Так, в Республиканской библиотеке имени Халимат Байрамуковой наши учащиеся дали старт открытию Года родных языков и познакомили всех присутствующих с обрядовыми танцами **МафІэщхэтыхь Хъуромэ**.

В этом году провели **Урок-Хасэ**, где опять эти же учащиеся показали всем присутствующим древний адыгский обряд **Хъуромэ**. На этом уроке по результатам знаний учащихся 16 учеников были приняты в ряды **Балигъ Хасэ**. Каждый член Балигъ Хасэ кроме образовательного процесса занимается еще и танцами, песнями, выжиганием, вышиванием, игрой на музыкальных инструментах, пишет стихи, участвует в драматических постановках.

Каждый ученик свою рабочую тетрадь по родной литературе оформляет строго по определенной схеме: на титульном листе он ставит тамгу своего рода и девиз, а на каждой странице создает словарный уголок. Для расширения кругозора учащихся используются и журналы «Псынэ» и «Хэку», а также кабардино-черкесско-русско-англо-турецкий словарь в иллюстрациях Сукуновых, учебный русско-кабардино-черкесский словарь Бижоева Б. и т.д.

Мои ученики испытывают потребность в рисовании как способе передачи своих переживаний. Выражая свои мысли и впечатления в рисунках, дети не просто изображают предмет или явление, но и передают свою эмоционально-нравственную оценку этих объектов или явлений.

Сегодня большую роль в обучении и воспитании детей играет учет разного уровня развития детей. В связи с этим я пользуюсь новым видом опроса домашнего задания по родной литературе. Это составление коллажа по прочитанному произведению. Этот метод учит автора работы творить, мыслить, то есть подбирать и описывать выбранный сюжет как устно, так и письменно (как дети рисуют сами).

Вместе с учениками мы проводим поисковую работу: проводим уроки презентации, просматриваем видеоролики. Я вызываю интерес детей, показывая видеоролики, фильмы: «История Черкесии в стихах», «Канжальская битва», «Мудрый кабардинец», «Джигиты императора», «Черкесская культура ведения войны», «Оружие черкесов», «Черкешенки не умирают», «Адыгэ Хабзэхэр» и т.д. Понимание увиденного плюс умственная работа. Как бывает интересно работать с учениками, почувствовавшими то же, что и ты! Можно дискутировать, высказывать свою точку зрения на поступки героев. Можно обойтись без учебника. Но это редкость.

На уроке должна вестись работа над словом. Нужно учить высказываться, владеть монологической речью.

В своей работе я использую и произведения зарубежных черкесов.

Существует специальная программа «Литература адыгского зарубежья», где широко раскрывается тема родины в творчестве адыгских поэтов зарубежья. На уроках внеклассного чтения дети знакомятся с творчеством и произведениями адыгских писателей, проживающих за рубежом: Къандур Мухъэдин, Стац Издин, Черкез Владимир, Къалмыкъ Беслъэн и другие. В эту программу входят произведения наших соотечественников: Ахмеда Шорова, Мухадина Бемурзова, Али Черкесова, Мухамеда Нахушева, Хасина Шорова. Изучая творчество писателей черкесского зарубежья, дети учатся любить свою Родину, беречь и защищать свою землю, ценить то, чем они судьбой не обделены, ибо они живут там, где родились!

Большое место занимает патриотическое воспитание. Каждый год совместно с родителями проводим «День памяти». Ученикам ближе тема детей на войне, и они сами рассказывают о боли этих, ни в чем не повинных детей: «Лабэжь Iуфэ лъы бахъаер къызырдох...». После таких внеклассных мероприятий дети пишут сочинения на темы: «ГъащIэ, зыгуэркIэ укъысхуэупсэмэ, Анэм и макъым сыпумыгъэкI», «Тенджызыр мэушэ, мэщатэ, мэхъей, Ар щхъуэщущытамы хъуащ фIыцIэ, нэщхъей», «ФIыцIабзэщ тенджызыр, хэткIуащ хейль», «Хуэзгъэщхъкъым зыми щхъэр».

Дети должны уметь осуществлять языковой анализ текста. В этом случае, работа со словом тоже имеет доминирующее место. Здесь активно используется творчество учащихся по подготовке различных фильмов (например: «Я и моя семья», «Глепш из а. Хабез» и др.).

На зимнем туре регионального конкурса «Хочу все знать» (руководитель проекта Беканова Масират, КБР) наши учащиеся 5-6 классов принимали участие в двух номинациях и представили 19 работ. В номинации «Бзэр псом япэщ» работа ученицы нашей школы Хибиртовой Марьяны заняла 4 место из 69 представленных, работа Косова Дамира – 9 из 40 представленных конкурсных работ.

В настоящее время стараемся наладить общение наших учеников с учащимися КБР в режиме онлайн. Думаю, использование скайп-технологии будет способствовать развитию творческого потенциала учащихся.

На каждом уроке имеются возможности для использования народных традиций в нравственном воспитании школьников. Умелое использование тысячелетнего опыта черкесского народа приносит свои плоды. В этом мне помогает музей школы. Мы так-

же следим за сохранностью и состоянием памятников, расположенных на территории аула.

Уроки родной литературы позволяют включать в их содержание этнокультурный материал: знакомство с народными героями, фольклором (народные песни, благопожелания, сказки, легенды, предания, пословицы), беседы со старожилами нашего аула. При этом эффективно используются методические приёмы взаимосвязанного изучения языков на основе диалога культур.

Уроки родного языка и литературы, организованные на должном уровне, способствуют созданию оптимальных педагогических условий для нравственного становления личности ребенка. У нас идет тесная совместная работа с Отделом культуры Хабезского района. По заранее продуманному плану проходят различные мероприятия, в том числе литературные чтения в районной библиотеке.

В настоящее время мы внедряем у себя в школе опыт работы Кабардино-Балкарского (председатель Табишев Мурат) «ХьэтIохъущокъуэ Къазий и цIэр зезыхэ Адыгэбзэ Хасэ» по изучению родного языка, литературы, культуры и использованию возможностей последних в воспитании детей. Идея создания ветки Адыгэбзэ Хасэ у нас в районе уже воплощается в жизнь. Свое первое мероприятие совместно с РОНО и Отделом культуры района мы посвятили «Дню адыгской письменности». Были задействованы все школы района.

Вся моя жизнь - это школа и дом. Сегодня, оглядываясь в прошлое, как бы подводя итоги определенного этапа своей педагогической деятельности, с удовлетворением могу назвать себя счастливой. Да, было все: и удачи, и неудачи. Но не жалею, что выбрала себе такую дорогу в жизни. А самое главное - я люблю свою профессию и своих учеников !!!

Мы все, кто в ответе за детей, не должны забывать пронизанные болью слова великого гуманиста Антуана де Сент-Экзюпери, обращенные, похоже, почти к каждому из нас: «Глина, из которой ты слеплен, высохла и затвердела, и уже ничто и никто на свете не сумеет пробудить в тебе уснувшего музыканта или поэта, или астронома, который, быть может, жил когда-то в тебе» [1].

Главным скульптором человеческих судеб, в первую очередь, является учитель!!! И я этим горжусь.

1 Adoia.ru - цитаты жизни. Афоризмы Антуан де Сент-Экзюпери.

ЖАНР ПАРЕМИОЛОГИИ КАК ИСТОЧНИК ОБОГАЩЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ АБАЗИНСКОГО ЯЗЫКА

Л.А. Борокова

*Карачаево-Черкесский институт гуманитарных исследований
Черкесск, Россия*

Язык определяет тот корпус текстов, который принято называть фольклором. Как известно фольклор – это вид коллективной словесной деятельности, которая осуществляется преимущественно в устной форме. Именно в устной форме до недавнего времени передавался из поколения в поколение весь объем накопленных знаний. За тысячелетия существования языка выработались удобные и емкие формы передачи самого важного для обогащения и сохранения языка - фольклорные формы. Исследователи собирали народные тексты, регистрировали, классифицировали фольклорные формы. В процессе импровизации тексты уточнялись, формировались и усложнялись. Затем появились сказки, они образовывали мифоэпические картины мира, включающие героический эпос, позволяющий сохранять основные моменты истории народа. И внутри системы органично вписались и остальные формы фольклора - паремии: пословицы и поговорки, загадки, заговоры, народные приметы.

Жанр загадки в абазинском языке именуется термином «кытча», букв.: «селосъедение» или же «выигрывание сел». По традиции загадывание и отгадывание загадок - своеобразная игра, где участвует несколько человек. Загадывающий в случае правильного ответа предлагает аул с богатством. Если загадка не отгадана, предложенное селение с его богатствами, яствами «переходит» загадывающему, а проигравшему достаются одни обеды.

В русском языке слово «гадать» означало «думать», «размышлять». Отсюда и произошло слово «загадка». «Загадка - это речевое образование, закрепившееся в языке, ее реализация в речи предполагает как минимум двух собеседников, она состоит из двух частей, тесно связанных между собой структурно и семантически, и только в их сочетании обнаруживается необходимая для понимания полнота каждой части» [5, с. 29].

Новое время взяло на вооружение древнюю жанровую структуру загадки, поскольку ее эстетические функции оказались важными для сохранения и обогащения языка.

В жанре абазинской загадки выстраивается завершенный по-своему концептуальный образ целого мира, как человеческого мировоззрения в его истоках. Через загадку человек "говорит" с миром. Постигая его, она ставит вопрос к бытию. Отношения между миром и человеком в загадке предельно диалогизованы и принципиально однозначны - это условный диалог. Все эти смысловые возможности жанра оказались актуальными для нового времени.

Наиболее древние истоки загадок абазин связаны с мифами народа и их ритуалами. Появление первых абазинских загадок связывают с возникновением явления в жизни древних – с иносказательной речью. Наши предки пользовались тайной речью в ратных делах и в повседневной жизни. Необходимость обуславливалась запретами, связанными с верованиями древнего человека. Знание загадок и умение их разгадывать высоко ценилась в народе и просто было жизненной необходимостью. Абазинские загадки имеют тесную связь с другими жанрами устного народного творчества. Прежде всего, генетически связаны с мифами и содержат элементы древних верований. В загадках сохранились остатки веры в магическую силу слова.

Так, во многих абазинских народных сказках удача и неудача, жизнь и судьба человека нередко зависят от умения отгадать загадку. В этой статье мы попытаемся обратить внимание на роль загадки в развитии и обогащении сюжета абазинской сказки.

Еще до свадьбы родители пытаются найти для сына хорошую и мудрую жену. Это нашло отражение в абазинских сказках, таких как «Как отец нашел сыну хорошую жену». Здесь старик-отец ищет для сына подходящую невесту. Ни первая, ни вторая не смогли разгадать загадки будущего свекра. Третья невестка растолковывает незадачливому мужу загадку отца: «Не упрекай меня, говоря: «Разве ты умнее?», а послушай, что я тебе скажу... Когда отец говорил: «Вымости мою дорогу, расскажи что-нибудь интересное, поучительное», он имел в виду, когда слушаешь интересный разговор, дорога не кажется такой длинной. Отец сказал: «Здесь (на кладбище) похоронены и живые, и мертвые», - не потому, что не знал, что живых не хоронят. Он хотел тебе сказать: среди мертвых есть люди, которые остались в памяти народной благодаря своим добрым делам. Они не умерли. А говоря: «Буди меня, не будя», отец намекал: «Ты у меня единственный сын. Относись ко мне ласково». Тебе надо было погладить отца по голове. Он бы проснулся сам. И получилось бы, что ты его разбудил, не будя.

– Вот теперь у меня настоящая сноха! – обрадовался отец и на следующий день устроил свадьбу» [1, с. 256].

Из всех жанров ближайшими к загадкам являются сказки. В них используются такие приемы способа моделирования загадки как метафора, аллегория, поэтому в сказках всегда создается атмосфера таинственности. Загадки часто используются как сюжетообразующий элемент волшебной сказки, где загадка введена в текст как один из путей испытания и проверки смекалки героя. И при этом загадка способствует изобретательности, способности мыслить и анализировать различные явления. Так герой сказки «Сын наседки» разгадывает загадки девушки-красавицы: «За морем, за семью горами, у истоков реки... живет умная красивая девушка. Всем, кто к ней сватается, она задает вопросы-загадки: «Выйду замуж за того, кто из черной земли может взять хампал (вареная лепешка из просяной или кукурузной муки – Л.Б.), из травы – мясо и молоко, кто из леса может вывести всадника, из дымоходной трубы три раза в день выпускать пар и дым, кто каждую весну может запрягать пегого вола, каждый день надевать новую обувь, брать одежду из травы, коз и баранов, извлекать из наковальни разные песни, брать из камня кизяки... Выйду за того, кто все это сможет сделать, будь он богат или беден, знатен или безроден».

- Я отвечу на все твои вопросы, - слушай внимательно. - Я вспашу поле, забороню, посею просо, прикатаю землю, созреет урожай – сожну и обмолочу, провею, мать на просорушке собьет шелуху, сметет пшено, из муки сделает тесто, а из теста хампал сварит. Так я возьму хампалы из черной земли.

- Я разведу крупный и мелкий рогатый скот. Летом выпасу его на лугах. Накошу сена и буду кормить им скот зимой. За траву и сено скот даст мне и мясо, и молоко. Вот я и взял из травы и мясо, и молоко!

- Пойду я в лес, срублю деревья – будут у меня и стропила, и балки, и колья, и хворост. Из них я построю дом и надворные островерхие постройки. Вот и вывел я из леса всадника!

- Я выращу такой урожай, что нужды не буду знать. Три раза в день – утром, в полдень, вечером – буду готовить еду. Вот и выпущу я три раза в день из дымоходной трубы пар-дым!

- Каждую весну я буду пахать, когда снег еще не совсем сошел и земля еще рябая. Вот и запряг я по весне пегого вола!

- Перед тем как лечь спать, я вычищу обувь. Хорошенько разомну, смажу и положу под матрац. Вот и будет у меня каждый день новая обувь!

- Землю вспашу и посею хлопок, коноплю. Из них сотку одежду; сниму шерсть с овец и коз – сотку себе черкеску, бешмет. Вот и взял я одежду из травы-растительности и коз и баранов!

- Я выучусь на искусного кузнеца, и запоет моя наковальня. Вот и извлеку я из наковальни разные песни!

- Обтешу я камни, придам им форму треугольников и четырехугольников, выучусь на каменщика, сложу из них дом. Вот и взял из камня кизяки!».

– Все загадки он разгадал, и получил в жены дочь князя» [1, с. 197].

Употребление табу, условной тайной речи, расширяло выразительные возможности, которые создавали условия для рождения новых загадок. Еще более сложную изобразительную функцию выполняют загадки в сказке «Семь вопросов и ответов». Князь задает трудные загадки и ставит условие: если отгадаешь, получишь семь голов скота, а если нет – ты мне отдашь жену. Но, разгадав их, жена спасла не только себя и мужа, но и получила от князя семь голов скота [1, с. 199].

Как отмечает Ш. Х. Хут, «нарочитая вымысленность содержания обусловлена особенностями их бытования и общественной функции. В отличие от других видов народных сказок, рассматриваемые произведения часто служат средством борьбы основного героя со своими социальными противниками» [4, с.134].

Иногда в абазинских сказках загадыванием загадок выступает единоборство между героем и антигероем, то есть они меряются умом. Такое решение развития сюжета сказки не является случайным. Известно, что в древности были случаи, когда враждующие стороны, чтобы не проливать кровь, состязались, загадывая друг другу загадки, от которого зависела их дальнейшая судьба.

Использование загадок-иносказаний в качестве сюжетной основы композиционных элементов создает в сказках некую согласованность. «Язык иносказания упражнял и развивал ум, порождая догадливость, сообразительность, которые в процессе общественного развития приобрели практический смысл» [2, с. 6].

Иногда в самих загадках варьируются имена, образы и определения, употребляющиеся в народных сказках и героических сказаниях. Вначале представляли простую форму и выполняли функцию загадочной, тайной речи, которую было необходимо понимать и расшифровывать при определенных ситуациях. Такое серьезное отношение к этому жанру в древности привело к тому, что загадки распространены не только как элемент сказочной прозы, но и как составная часть героического эпоса «Нарты». Трудные загадки разгадывает обычно женщина, помогая своему мужу, или жениху, или родным и близким. «Что бы ты ни встретил..., не трогай», напутствует мать-Сатаней сыну Сосруко. По дороге было много загадочных явлений... «борьба двух пар обуви из сыромятной кожи, веревка, которая завязывается узлом и развязывалась, затем два рога: один полный бузой (хмельной напиток), другой пустой, золотая плеть и шапка и т.д.». Смысл загадочных явлений раскрыла девушка в селении нартов: Гуанчрыки (обувь из выделанной кожи Л.Б.) - это те, кто думает, что весь мир принадлежит им, а сыромятные – это простые люди. И те, и другие схватятся когда-нибудь. И мир возьмут в свои руки. Вербка - она подобна сердцу твоей матери. Когда путь твой прямой, веревка выпрямляется, когда завязываешь в узел, - путь твой усложняется. Путь, на который ты стал - негодный путь. Рога означают: сытый голодного не разумеет...» Как только девушка кончила говорить, поднялся сильный ветер...» [3:177].

Герой в народном творчестве наделяется всевозможными положительными качествами: он всегда смел, находчив, умен, он все может, все умеет, со всеми справляется.

Таким образом, загадки имеют прочные взаимосвязи практически со всеми жанрами устного народного творчества. Часто загадки являются основой сюжета, например, сказок, сказаний, легенд и т.д., но, с другой стороны, они могут и вычлениваться из них и начать самостоятельную жизнь.

Признавая роль и место загадок в языке, нужно отметить, что обогащение языка происходит в первую очередь за счет общеупотребительной лексики.

Список литературы

1. Абазинские народные сказки. (Составление, перевод Тугова В.Б.). – М.: Наука, 1985.
2. Алиева Ф. А. Социально-бытовая сказка народов Дагестана: автореф. дис... канд. филол. наук / Ф.А. Алиева. – Баку, 1981.
3. Нарты. Абазинский народный эпос. Составление, перевод, комментарии В.Н. Меремкулова. - Черкесск, 1975.
4. Хут Ш. Х. Сказочный эпос адыгов. - Майкоп: Адыгейское отделение Краснодарского кн. изд-ва, 1981.
5. Чернышев В. В. Из истории изучения русской загадки // Язык русского фольклора. - Петрозаводск, 1985.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ (КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОМУ) ЯЗЫКУ

Ф. М. Джумаева

*МКОУ «Общеобразовательный лицей–интернат им. Е.М.Хансироковой»
г. Хабез, Россия*

Родной язык всегда великий.
Он - образ колыбели, родного очага,
Родного Отечества.

В условиях современного общества изучение родного языка приобретает особо важное значение - происходит расширение общественных функций родного языка. Он является не только предметом обучения, но и средством приобщения учащихся к родной истории и культуре, обычаям и традициям своего народа. Наверное, именно поэтому 2015 год объявлен Годом родных языков Главой Карачаево-Черкесской Республики Р. Темрезовым. Мы все, кто заинтересованы в достойном будущем наших детей - родители, учителя, - должны обратиться к "разумному, доброму, вечному", то есть к тем ценностям, которые выработывались веками мудростью наших предков. Такие ценности имеет каждый народ.

Думаю, для гармоничного развития ребенка очень важно, чтобы он знал родной язык, так как на материнском языке человек легче выражает свои мысли. Он старается осознать новые понятия, знания на близком родном языке.

Каждый народ имеет свою историю, свои обычаи, свои традиции. Это все передается от поколения к поколению посредством языка. Можно, конечно рассказать ребенку историю его народа на чужом красивом языке. Но это будет не его история, не его культура.

Поэтому научить с детства говорить на родном языке – значит, научить детей познавать красоту, силу и сладость родного слова. Без знания родного языка невозможно научить любить свой народ, Родину. Наряду с изучением родного языка, важнейшим фактором является привитие любви к этому языку, так как язык - это величайшая ценность, требующая любви и ласки!

И именно от учителя родного языка в союзе с семьей, в которой воспитывается ребенок, зависит, будет ли он изучать, любить свой родной язык. Исходя из сказанного, хочется отметить, что родной язык как учебный предмет предполагает кропотливую работу учителя и ученика по овладению им. Ведь каждый грамотный ученик должен свободно владеть устной и письменной речью на родном языке, уметь точно, кратко, убедительно выражать свои мысли. Мы должны стремиться поднять роль и значение родного языка как учебного предмета в глазах учащихся, родителей и государства.

Я думаю, что для повышения эффективности преподавания родного языка необходимо активнее использовать в образовательном процессе инновационные методы и приемы обучения, технические средства обучения, аудио-визуальные и печатные

наглядные пособия. Кроме того, огромное значение имеет знание учителем теоретических основ родного языка, умение использовать наиболее эффективные пути преподавания языка, направленные на усвоение, углубление и закрепление программного материала. Для этого я стараюсь использовать воспитательный потенциал каждого урока, направленный на формирование всесторонне развитой личности, применяю перспективные методические приёмы для развития креативных способностей учащихся: заполнение таблиц, чтение с остановками, совместный поиск, перекрёстную дискуссию, круглый стол; классическое лекционное обучение, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, тесты, метод проектов.

Рассматривая систему развития письменной, речи уделяю внимание таким видам вспомогательных работ, как словарные упражнения, обучение цитированию, составлению планов, тезисов, конспектов, переводов с родного языка на русский язык и наоборот, сочинения по картине.

Чтобы стимулировать интерес к учебному процессу, очень активно в своей работе я использую проектные методы обучения. Их использование в образовательном процессе позволяет выявлять учащимся связи между событиями, явлениями, добывать и анализировать информацию. Особенно эффективна работа в группах, так как совместное творчество способствует формированию у обучающихся коммуникативных, информационных и общекультурных компетенций. Основные задачи, которые я ставлю перед собой при использовании проектного метода на уроках черкесского языка, это - сделать урок современным, приблизить его к мировосприятию современного ребенка, так как он больше смотрит и слушает, чем читает и говорит, предпочитает использовать информацию, добытую с помощью технических средств; установить отношения взаимопонимания, взаимопомощи между учителем и учеником. Например, при изучении творчества Хусина Гошокова в 9-ом классе с учащимися мы определили состав проектных групп, были даны предварительные задания для каждой группы. 1-ой группе нужно было подготовить сообщение о жизни писателя с презентацией, 2-ой группе нужно было сделать обзор стихов писателя, 3-я группа должна была проанализировать повесть Х.Гошокова «Отец и сын». А в 4-ую группу входили учащиеся драматического кружка. Им предстояло проинсценировать отрывок из повести. Большой плюс такой работы заключается в том, что это обучение действием. В процессе такой работы ученик должен быстро найти нужную информацию в сотрудничестве с другими учащимися, должен уметь ориентироваться в «поток» литературы, уметь анализировать содержание текста, слушать собеседника и вступать в диалог, развивать умение себя преподнести. А главное - научить учащегося мыслить, отстаивать свою точку зрения.

В основе учебных проектов лежат исследовательские методы обучения. Я думаю, что применяя метод исследования мы, учителя, способствуем развитию в каждом ребенке его индивидуальных наклонностей и способностей, ученик в данном случае является исследователем, первооткрывателем.

Радуют результаты исследовательской деятельности учащихся как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Это и творческие проекты (сценарии, стихи, театральные постановки), и исследовательские работы («Сопоставительный анализ лирики Пушкина и Шогенцукова») и т. д.

Очень эффективным методом, я считаю, является сопоставление, изучение творчества адыгского писателя и русского. На таких уроках прослеживается межпредметная связь русской литературы и адыгской, сопровождающаяся как бы «взаимодействием и взаимообогащением языков». Новое сосуществование языков и культур предполагает знание другого языка, другой культуры. Изучая, сопоставляя знания по языкам, человек начинает тоньше разбираться в своем родном. Так, изучая творчество двух поэтов - русского и адыгского, учащимся дается возможность глубже понять роль русского языка в становлении и развитии адыгской культуры. Эту работу можно провести на при-

мере русского классика А. С. Пушкина и адыгского классика Али Шогенцукова. Перед учащимися ставлю задачу исследовательского характера: сопоставить лирику А.С. Пушкина и А. Шогенцукова, найти то общее, что сближает этих двух великих поэтов. Как писал А.Шогенцуков, то, что его литературное творчество поднялось на такую высокую ступень, неразрывно связано с тем, что он имел возможность глубоко изучить художественное творчество русских поэтов. Как основоположника адыгской поэзии Али Шогенцукова привлекала глубокая искренность, простота и музыкальность поэтических строк Лермонтова.

При организации проектно-исследовательской деятельности учащихся происходит интеграция традиционных форм обучения и интернет-технологий. Учащиеся постепенно овладевают коммуникативными технологиями, которые обеспечивают быструю передачу информации, общение в процессе сотрудничества. Таким образом, дидактический материал, используемый на уроках, становится более разнообразным; при этом особенно ценным является то, что его готовят сами учащиеся (иногда с помощью родителей, друзей) в процессе подготовки слайдов для презентации при защите исследовательских проектов. Учащимся старших классов предлагаются для исследования темы, которые связаны с развитием речи, изучением пословиц и поговорок, изучением синтаксиса простого и сложного предложения, особенностей пунктуации и т.д. Такая работа способствует развитию у учащихся способностей отбирать, анализировать, систематизировать и использовать информацию в соответствии с темами исследовательских проектов.

Пословицы и поговорки, как произведения фольклора, знакомя с народным поэтическим творчеством, являются также важным источником приобщения к разговорной речи. Изучая пословицы и поговорки, которые отличаются разнообразием тематики, краткостью, ясностью выраженных в них мыслей, мы видим, как отражаются в них нравы, обычаи, культура адыгского народа. И я рекомендую при изучении разных синтаксических конструкций использовать не произвольные фразы, а именно пословично-поговорочные выражения. В беседу о пословицах и поговорках можно включать и такие задания: с помощью синонимов вскрыть семантику незнакомых слов; подобрать синонимичные пословицы и поговорки; продолжить пословицу или поговорку по первой части; подобрать к пословицам и поговоркам на родном языке эквиваленты из русского языка. В качестве исследовательской работы предлагаю тему «История одной пословицы», в процессе которого нужно определить значение и происхождение данной пословицы.

Я считаю, что освоение исследовательского подхода при изучении родного языка является необходимой основой для участия в конкурсах, олимпиадах, для последующего применения достигнутых результатов при изучении других наук.

Изучение родного языка должно сопровождаться созданием общекультурного фундамента. В этой связи очень полезен урок-семинар на тему: "Я живу в прошлом и будущем истории моего народа, истории человечества и истории мира".

Очень целесообразным считаю использование ИКТ на разных этапах уроков родного (кабардино-черкесского) языка и во внеурочной деятельности. Это позволяет разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать внимание, повышает творческий потенциал личности. Построение схем, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. Задания с последующей проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость. Использование кроссвордов, иллюстраций, рисунков, различных занимательных заданий, тестов воспитывает интерес к уроку, делает урок более интересным. Использование ИКТ на уроках существенно повышает мотивацию учения школьников, интерес к изучаемому предмету, способствует развитию творческого подхода при выполнении учебных заданий.

Одним из активных методов обучения является проблемный метод. Использование проблемных методов обучения очень эффективно используется мной для выработки у учащихся интереса к чтению произведений, изучаемых на уроках родной литературы. Я начинаю читать произведение на уроке, но дочитав до определенного места, я ставлю проблемный вопрос, на который они смогут ответить только после того, как прочитают все произведение или определенный фрагмент.

Как всем нам известно, урок - основная форма организации обучения родному языку. Эффективность обучения может быть достигнута при условии, если высокое качество урочных занятий будет сочетаться и подкрепляться разнообразными методами обучения. Использование разнообразных инновационных технологий в сочетании с традиционными технологиями приводит к повышению числа творческих, инициативных учащихся, которые легче адаптируются в современных условиях и будут в состоянии конкурировать на рынке труда. А этого требуют реалии современного мира.

Кроме того, учитель получает возможность привить детям любовь, уважение к материнскому языку, обогатить знание родного языка.

Мне очень нравятся строки из стихотворения татарского поэта Адама Ерикеева:

Кто путь забыл к родительскому дому,
Тот не заслуживает сам любви большой.
Кто равнодушен к языку родному,
Тот и к чужому холоден душой.

Пусть наша Карачаево-Черкесская Республика станет местом согласия и взаимопонимания, где будут сосуществовать, обогащая друг друга, культуры и языки народов, населяющих ее!

Список литературы

- 1.Т. М. Пахнова. Исследовательская деятельность учащихся как средство воспитания языковой личности //Русский язык в школе, №12. – М., 2013.
- 2.Т. И. Миронова. Работа с портретной характеристикой на уроках развития речи //Русский язык в школе, №1. - М., 2009.

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

А. М. Камова

МКОУ «Гимназия № 5» г. Черкесска, Россия

Наш родной язык - абазинский, язык великих просветителей Кячева А., Мекерова У., Табулова Т. и др. Мы должны гордиться, обогащать свой язык.

Уроки родного языка являются неотъемлемой частью развития и подготовки учащихся, воспитания в них нравственных, эстетических качеств. В русскоязычных школах это полезно вдвойне.

Обучение родному языку заключается в привитии учащимся навыков общения на родном языке, в умении писать грамотно, читать бегло. Главное внимание уделяется принципам функциональности, связи обучения с практикой. Эти принципы в свою очередь требуют от учителя применения своеобразных методических приемов, путей, способов. Эти методы обучения применяют как учителя русского языка и литературы, так и родного языка и литературы. Аналогичность, тождественность использования обучающих приемов, способов прослеживается в следующем:

- правильное письмо и аудирование;
- выразительное чтение на абазинском языке;
- составление тематических диалогов;

- уделение большого внимания изучению пословиц, скороговорок, поговорок, стихотворений;
- правильное, четкое произношение звуков, присущих только абазинской речи;
- проведение речевых гимнастик.

Развитием речи детей я занимаюсь с первых дней работы в школе. На уроках обучения грамоте каждый день отвожу время для речевых занятий. Почему меня волнует проблема развития речи учащихся? Потому что дети, пришедшие в первый класс, обладают небольшим запасом слов, их кругозор невелик. Многие не могут, как говорят, «связать и пары слов». Некоторые из моих детей стесняются говорить, избегают участия в беседе, не отвечают на прямые вопросы. С этим, я считаю, нужно бороться с первых дней в школе. Если я добьюсь, чтобы каждый первоклассник говорил смело, громко, отчетливо, то в дальнейшем развитие речи детей пойдет успешнее.

Что может быть важнее хорошо развитой речи?! Без нее нет подлинных успехов в учении, нет настоящего общения, а значит, и коллективного труда. Современная программа предъявляет высокие требования к речевому развитию школьников.

В пояснительной записке к программе по родному языку говорится: «...развитие речи придает всему процессу изучения родного языка четкую, практическую направленность и нацеливает на то, чтобы научить детей осмысленно читать, говорить и писать, дать младшим школьникам, их возрасту и пониманию, первоначальные знания о языке, литературе, обогатить речь учащихся, развить их внимание и интерес к речи вообще, привить любовь к чтению книг».

Общей целью курса родного языка в начальных (1-4) классах школ с родным (нерусским) языком обучения является формирование у младших школьников первоначальных умений и навыков владения родным языком как средством общения в устной и письменной форме и развитие их интеллектуальных способностей, создание предпосылок для дальнейшего использования родного языка как языка обучения, а также воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям школьного образования, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного состава российского общества.

Эта цель достигается на основе осуществления на практике принципа коммуникативности, который предполагает включение учащихся в продуктивную речевую деятельность на родном языке. Принципу коммуникативности отводится сегодня ведущее место, все другие методические принципы (например, принципы комплексного обучения видам речевой деятельности, практической направленности обучения, опоры на русский язык учащихся и др.) реализуются во взаимосвязи с ним. Это призвано обеспечить единство процесса обучения детей родной речи и родному языку при главенствующей роли речевой практики.

Практическую направленность обучения определяет компетентностный подход, реализация которого призвана сформировать у учащихся 1-4 классов коммуникативную, языковую, лингвистическую и культуроведческую компетенции.

Программа по родному языку предусматривает в 1-4 классах взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению и письму) на основе усвоения содержания учебного материала и активизации речевой деятельности.

Обучение языку в школах с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения определяет необходимость обязательной опоры на лингвистическую компетенцию и языковую интуицию ребёнка. Обучение родному и иностранным языкам в рамках начальной школы требует согласованности в преподавании всех лингвистических дисциплин. Курсы русского и родного языков в 1-4 классах должны быть взаимосвязанными и взаимодополняющими.

В основе программы лежат следующие принципы:

- **принцип коммуникативности**, который предполагает обучение видам речевой деятельности в целях общения;

- **принцип сознательности**, который предполагает осознанное, сознательное усвоение языковых фактов родного языка, что является условием успешного овладения родным языком.

Программа определяет не только единицы и явления языка, подлежащие практическому усвоению, но и последовательность их усвоения с учётом места, которое они занимают в системе языка, чем обеспечивается последовательность и систематичность работы по развитию речи учащихся.

При изучении родного языка важно овладеть его словарём. Активное усвоение словаря предполагает практическое ознакомление детей с лексическим значением слов, их многозначностью, с омонимами, синонимами, антонимами, с образованием новых слов одного корня при помощи приставок и суффиксов.

Учащиеся знакомятся с фонетическим и морфологическим составом слова, изучают основные части речи и их важнейшие грамматические категории, синтаксическую роль в предложении. Усвоение слов в лексическом и грамматическом плане продолжается 4 года.

Комплексное обучение всем уровням языка и видам речевой деятельности строится на материале занимательных текстов для чтения, упражнениях по развитию речи. Ведущее место занимает работа по формированию и развитию умений и навыков общения. Развитие устной речи должно быть в центре внимания учащихся при обучении как чтению, так и письму, при сообщении сведений по грамматике, при выполнении упражнений на построение связанных текстов.

На каждом уроке дети должны как можно больше говорить: задавать вопросы и отвечать на них, рассказывать о себе, разговаривать друг с другом, с учителем по заданной интенции (например, как познакомиться со сверстником), пересказывать содержание прочитанного. Важна систематическая работа над словом, его значением, произношением и правописанием. Необходимо учить детей строить повествовательные, побудительные, вопросительные предложения, составлять тексты, диалоги по заданному образцу и самостоятельно на предложенную тему, по картине об окружающей действительности на основе наблюдения или по кадрам фильма.

Совершенное знание родного языка - дело очень трудное. Язык - это средство общения людей, орудие формирования и выражения мыслей и чувств, средство усвоения новой информации, новых знаний. Но для того, чтобы эффективно воздействовать на разум и чувства, носитель данного языка должен хорошо владеть им. Владение словом – инструментом общения, мышления – это первооснова интеллекта ребёнка. Мышление не может развиваться без языкового материала. Начальный школьный период – одна из наиболее важных ступеней в овладении речью.

В связи с развитием телевидения, компьютерных технологий проблема развития речи учащихся приобретает всё большую и большую остроту. Недооценивать значение слова в нашей жизни нельзя. Успех в овладении речью – это в конечном итоге залог успеха во всём школьном обучении и развитии учащихся, ибо через язык, через речь перед школьником открывается широкий мир науки и жизни.

Результат изучения учебного предмета:

1. Личностные результаты освоения выпускниками начальной школы программы по родному языку.

2. Способность использовать приобретенные знания и умения по родному языку в школьной и повседневной жизни.

3. Умение осуществлять перенос на родной язык накопленного в процессе коммуникативной деятельности с использованием русского языка.

4. Понимание родного языка как необходимого средства приобщения к культурным, духовным ценностям своего народа.

5. Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, бережного отношения к материальным и духовным ценностям.

Метапредметные результаты изучения родного языка в начальной школе:

- адекватное восприятие звучащей речи (высказываний взрослых и сверстников, детских радиопередач, аудиозаписей и других форм информационных технологий);
- умения и навыки произносить слова, слоги, звуки и звукосочетания, строить предложения;
- умение составлять диалог на заданную тему, давать развернутые и краткие ответы на вопросы, стимулировать начало и продолжение диалога;
- умения и навыки бегло, осознанно и выразительно читать с подготовкой и без подготовки, пересказывать текст кратко, выборочно;
- умение с помощью учителя и самостоятельно выполнять письменные работы обучающего и контрольного характера, соблюдая известные орфографические и пунктуационные правила;
- способность к общению на родном языке на уровне возрастных интересов в школе и вне школы.

Предметные результаты освоения выпускниками начальной школьной программы по родному языку:

- умения и навыки аудирования: восприятие речи на слух и понимание основного содержания;
- знание основных единиц фонетического строя родного языка: различение гласных и согласных, звуков и букв, деление на слоги, произношение и ударение;
- различение на слух и правильное произношение звуков и сочетаний звуков, отсутствующих в русском языке;
- усвоение слов, грамматических форм и способов их образования, элементарных синтаксических конструкций и их употребление в предложении и связной речи;
- знание правил правописания: перенос слов по слогам, знаки препинания;
- применение полученных знаний и навыков в условиях учебного и повседневного общения: вести диалог, отвечать на вопросы и самостоятельно задавать вопросы в пределах усвоенной лексики, пересказывать текст, составлять предложения по картинкам, по определённым тематическим образцам, короткие монологические тексты (несложное описание, повествование, рассуждение) на различные темы;
- умение читать вслух и про себя, интонировать и выразительно читать отдельные предложения и текст в целом;
- умение делить текст на части и придумывать заглавия к ним, составлять план, дописывать и досказывать задания, описывать предметы или картинки и т.д.;
- понимание учащимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и средство человеческого общения.

Предварительный устный курс предполагает:

- овладение навыками и умениями слушания, восприятия и понимания звучащей речи;
- умение членить звуковой поток речи, воспринимать и узнавать слова, слоги, звуки, звукосочетания, особенно отсутствующие в русском языке;
- понимание на слух информации в высказывании, в предлагаемом тексте.

Слова и грамматические конструкции в предложениях усваиваются в процессе речевой деятельности (беседы по наглядному дидактическому материалу, проведение различных игр на уроке, так и во время прогулок и экскурсий, заучивание стихотворных отрывков, составление связных текстов по картинкам, а также рассказов об увиденном и услышанном, упражнения в диалогической и монологической речи).

Обучение грамоте предполагает:

- усвоение звукового состава слова и его значения, различение гласных и согласных, звуков и букв, слова и предложения;
- умение вести диалог с использованием вопросительных и побудительных реплик-реакций;
- понимание на слух основного содержания высказываний, пересказ по вопросам, составление кратких рассказов-ответов по сюжетным картинкам и речевым образцам.

В целях подготовки к усвоению грамоты в этот период проводится анализ (разложение предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки) и синтез (соединение звуков в слоги, слогов в слова, слов в предложения).

В период обучения грамоте продолжается работа по развитию навыков устной речи и закладываются первоначальные навыки чтения и письма на родном языке.

В период обучения грамоте вводится звукобуквенное моделирование, фиксирующее звуковую оболочку слова, состав букв, а в рисунке – его предметное значение. Процесс обучения грамоте идёт в направлении от звука к букве.

Цель букварной части – последовательное обучение грамоте, навыкам беглого и осмысленного чтения и письма на родном языке. Необходима постоянная работа по выявлению звукобуквенных соотношений (слуховые диктанты), совмещению звуковой и буквенной оболочек слова в сознании ребёнка. В данной части обязательна пропедевтика курса грамматики и первоначальное формирование орфографической зоркости.

Послебукварный курс отводится лексико-грамматической работе. Её *целью* является развитие речи учащихся. Большое внимание обращается на выработку умений и навыков каллиграфии. Знакомясь со звуками, словами, синтаксическими структурами родного языка, дети в процессе изучения овладевают видами речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо). Курс послебукварного обучения построен на коммуникативно-познавательной основе. Такой целостный подход к обучению на единой теоретической основе позволит детям использовать родной язык как средство общения.

Развитие устной и письменной речи в этот период предполагает формирование:

- умений и навыков произносить звуки, звукосочетания и слоги, воспринимать и понимать родную речь на слух;
- умения вести диалог в ситуациях повседневного и учебного общения;
- умения правильно, осознанно, выразительно читать доступный пониманию текст с соблюдением ударения в словах;
- умения выполнять письменные работы обучающего и контрольного характера с соблюдением изученных орфографических и пунктуационных правил и требований каллиграфии.

Во 2 классе продолжается работа по углублению знаний учащихся об окружающей действительности, воспитанию и общему развитию; как и в 1 классе, значительное место занимает работа по развитию устной речи, формирование у учащихся коммуникативной компетентности в учебной и бытовой сферах. Определённое место отводится творческим письменным работам, проводимым после предварительной речевой и орфографической подготовки. Продолжается формирование умений и навыков ведения диалога по заданному образцу или началу, а также совершенствование техники чтения и грамотного письма. Развитие устной и письменной речи проводится на одном и том же лексико-грамматическом, образовательно-воспитательном материале по одной и той же теме.

В 3 классе расширяются и углубляются знания, полученные в предыдущих классах, продолжается работа по совершенствованию устной и письменной речи. Внимание детей сосредотачивается на практическом употреблении в речи глаголов, имён прилагательных, имён существительных и личных местоимений. Если основная задача во 2 классе – формирование коммуникативной компетенции, то одной из главных задач в 3

классе является формирование лингвистической, языковой и культуроведческой компетентности.

В 4 классе, как и в предыдущем, основной задачей является развитие устной и письменной речи учащихся, углубление и расширение знаний об окружающей действительности и формирование лингвистической компетенции, позволяющей ребёнку производить операции синтеза, анализа, сравнения русского, родного и иностранного языков. Предполагается овладение навыком написания сочинения (повествование с элементами рассуждения, сочинение - сравнительное описание двух предметов, сочинение-повествование с элементами описания).

Комплексное развитие речи предполагает:

- овладение умениями слушания, говорения, чтения, письма, необходимыми для общения в школьной и внешкольной жизни;

- практическое овладение диалогической формой речи (спор, беседа), нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения: приветствие, прощание, извинение, благодарность, просьба;

- овладение элементарными формами монологической речи: словесный отчёт о проделанной работе, высказывания на определённую тему, составление собственных текстов по предложенным планам, вопросам;

- развитие речевых способностей учащихся, умение общаться на родном языке.

Наряду с навыками устной речи и чтения у учащихся должны быть выработаны навыки письменной речи и техники письма.

На первом этапе обучения учащиеся учатся читать и писать, опираясь на умения и навыки, приобретённые на уроках русского языка.

Основной задачей обучения письму в начальных классах является формирование и развитие у учащихся навыков:

- правильного списывания слов, словосочетаний, предложений и небольших связанных текстов;

- правильного написания текста, воспринимаемого на слух, с соблюдением усвоенных орфографических и пунктуационных правил;

- самостоятельной связной письменной речи (ответы на вопросы, обучающие изложения, сочинения).

Процесс обучения письму завершается выработкой навыка связной письменной речи. Обучение письменной речи должно проводиться систематически, начиная с 1 класса, путём выполнения различных подготовительных упражнений, направленных на выработку умений правильно строить предложения, употреблять в них точные и выразительные слова, излагать мысли последовательно, содержательно, логично, кратко, придавая им законченную форму, раскрывать причинно-следственные связи, правильно строить тексты сочинений.

В условиях одновременного изучения родного и русского языков развитие и обогащение представлений детей об окружающем мире происходит с помощью обоих языков.

Овладение родным языком будет более осознанным, если он будет изучаться с опорой на знания, умения и навыки, полученные учащимися на уроках русского языка, т. е. с максимальным учётом транспозитивного переноса. Например, опора на знания, умения и навыки учащихся при изучении одинаковых грамматико-орфографических явлений (понятия о звуках и буквах, гласных, согласных; большая буква; перенос слов; понятия о предложении, слове, слого и т. д.) не только способствует успешному усвоению материала, но и экономит учебное время.

Указания на сходство и различие изучаемых явлений (познавательного, грамматико-орфографического плана), сопоставление аналогичных и противопоставление контрастных примеров родного и русского языков способствуют быстрому и прочному

усвоению изучаемого материала, развитию познавательной активности и мыслительной деятельности учащихся.

В процессе обучения родной речи русский язык используется при объяснении отдельных слов, словосочетаний, а также целых предложений. В целом задействуются все возможные семантизации, особенно когда нельзя дать объяснение слова путём показа предмета, явления, действия, состояния, качества. Перевод на русский язык таких слов поможет не только быстро и понятно объяснить их значение, но и проконтролировать правильное усвоение их смысла.

Букварный период.

Для того, чтобы учить детей правильно разговаривать на литературном языке, обучить упражнениям красивого письма, нужно изучить своеобразие фонетики языка, оградить речь детей от диалектологических ошибок. Например: при изучении присутствующих родному языку звуков Х, XI, Хв, Хъ, Гъ, Жв, Шв и т.д., выгодно, результативно начать урок со скороговорок, пословиц и т.д., в которых присутствуют эти звуки. В этих случаях в развитии связной речи полезно использование произведений устного народного творчества. Свою работу я начинаю со сбора нужного материала: в кабинете абазинского языка и литературы накопила карточки, сюжетные материалы, стихотворения, дидактические материалы, сборники вопросов для викторин и конкурсов, таблицы, диски с детскими и народными песнями, мультфильмами, с видеозаписями, где описываются обычаи и традиции и многое другое. Стараюсь применять различные формы работы на уроке.

1. Основной работой на уроке считаю использование словарей. Устный рассказ требует от детей подбора нужных слов и выражений за короткое время, если беден язык у ученика, то выразить свое мнение, свои чувства и мысли ему придется трудно. Поэтому на каждом уроке начинаю работу с обогащения словарного запаса. Для этого заводится тетрадь для словаря и на каждом уроке записываются новые слова. На следующем уроке, чтобы проверить усвоение новых слов, проводится словарная работа, различные игры.

2. Оправдывает, помогает развитию связной речи использование различных видов игр на уроке. Игры способствуют вызывать интерес к теме урока, легче выразить свои мысли, высказывания. Даже очень сложные темы с помощью игр можно преподнести учащимся легко и доступно. В ходе игры новые слова повторяются индивидуально, читаются хором. Даже застенчивые дети, увлекаясь игрой, побеждают свой страх и включаются в работу, добиваются успехов (игра - конкурс «Кто больше запомнил слов, букв» с использованием скороговорок и т. д).

Разные игры очень нужны для обогащения словарного запаса, для запоминания новых слов. Игра проводится после изучения новой буквы. Приглашаются к доске два ученика и каждый из них должен написать изученные буквы на доске. А следующие два ученика на эти буквы пишут слова... Следующее задание: с этими словами составить словосочетание, предложение.

Грамматические игры способствуют грамотному письму.

Чтобы уроки были интересными, не напрягающими детей, я использую физкультурные минутки. Дети особо любят физкультминутки в стихотворной форме. Также я считаю нужным на уроках абазинского языка в начальных классах разучивание стихотворений на родном языке.

Уроки литературы помогают воспитывать. Эти уроки жизни, которые учат детей красиво разговаривать литературным языком. Обращаю внимание на уроках выразительному чтению, правильному и быстрому полному ответу, самостоятельной работе учащихся. Учащиеся осмысливают прочитанное, выражают свою оценку, толкуют позицию автора. Ученики учатся применять пословицы, поговорки.

При изучении биографии писателей, драматургов, поэтов, художников применяю различные виды письменных работ. После изучения произведений учащиеся пишут сочинения, характеристики героям.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО АБАЗИНСКОМУ ЯЗЫКУ С ДЕТЬМИ, НЕ ВЛАДЕЮЩИМИ РОДНОЙ РЕЧЬЮ

Ф. Ф. Кикова

МКОУ СОШ №8, Черкесск, Россия

Проблема обучения родному языку детей, не владеющих этим языком, является одной из актуальных тем в системе образования.

В современных условиях усиливается социальная значимость изучения родных языков. Языковое образование школьников представляет собой процесс, направленный не только на усвоение основ теории языка, на речевое, умственное и эстетическое развитие, но и на овладение культурой народа – носителя данного языка, поскольку именно язык, как форма социальной памяти, является отражением национальной культуры народа, говорящего на нем.

В народе говорят: *Зыбызшва зчвыдзыз й-Псадгьыл йчвыдзитI*. «Кто потерял язык, теряет Родину».

Таким образом, знание родного языка - это не только один из показателей высокой культуры и образованности человека, но и его национального самоутверждения. Именно на базе родного языка, через погружение в свою национальную культуру, ребенок формируется как личность.

Задача учителя родного языка гораздо шире, чем научить писать, читать и говорить на родном языке - не менее важно дать знание о литературе, культуре и истории своего народа и через овладение этими знаниями помочь осознать себя не равнодушным наблюдателем данного процесса, а частью своего народа, иначе говоря, обеспечить условия самоидентификации учащихся в соответствии со своей принадлежностью.

Более всего удручает то, что не только школьник, но и их родители не владеют родным языком. Вряд ли ученика, не знающего свой родной язык, заинтересует история своего народа.

В городской школе изучение родного абазинского языка равносильно изучению иностранного языка. И это не преувеличение. В связи с этим возникают вопросы: как учить? и чему научить в первую очередь? Пытаясь ответить на эти вопросы в своей практике, я старалась ознакомиться с различными методами и приемами обучения родному абазинскому языку.

Работа с первоклассниками.

Дети приходят в школу с разной подготовкой - одни владеют разговорной речью, другие только понимают, а многие и не понимают, и не разговаривают. И это, конечно, представляет свои трудности, и я осуществляю большую индивидуальную работу с детьми.

В этом учебном году пришли 19 первоклассников. Из них 4-5 учащихся понимают язык.

С самого первого урока я стремлюсь к тому, чтобы возбудить у них любовь к родному языку. Какова же методика работы в таком разноуровневом коллективе?

Во-первых, детям должно казаться, что научиться говорить на абазинском языке совсем нетрудно. Я всегда им говорю: «Мы абазины, мы с этим языком родились, трудно другим народом учить наш язык, а абазинам свой язык легко дается».

Многие боятся заговорить в классе по абазински, чтобы не вызвать насмешек товарищей над их ошибками, этот страх не проходит у них даже в старшем возрасте. И я

борюсь с этим. Пусть они часто прибегают к жестуляции и словам русского языка, пусть пока они ошибаются - главное вызвать у них стремление к общению на родном языке, развить чувство языка.

Во-вторых, нужно чтобы у детей как можно быстрее возникло чувство понимания речи (непонимающие) через обиходные выражения. Это укрепит их веру в свои силы, поддержит желания учить язык. Ребенок составил предложение на абазинском языке и при этом использовал два русских слова. Я слушаю его внимательно, не перебивая. А потом повторяю, это же предложение на абазинском языке, исправив его ошибки, прошу повторить предложение правильно. Это делается для того, чтобы вооружить обучающихся навыками практического пользования, через русскую речь переходить на абазинскую.

В-третьих, в процессе обучения как можно чаще создаю речевые ситуации неучебного характера. Провожу игры: «Кто внимательнее», «Найти свое место», «Съедобное и несъедобное».

Есть стихи Д. Лагучева к каждой букве алфавита, я их тоже использую с удовольствием.

Изучение счета мы начинаем с первого класса. Методика состоит в том, что на первом уроке в работе с числительными мы учим счет от 1 до 20, применяя наглядность, я прошу выучить этот счет наизусть. На следующем уроке разбираем счет от 20 до 100. Объяснение ведется так: число 11 состоит из 10 и 1 и проговаривается так: берется корень от 10 и заканчивается корнем с 1, т.е 10 - это *жваба*, берется *жв*, 1 – *заклы*, берется *з*, между ними стоит соединительное гласное *-и-*. Система счета в абазинском языке двадцатеричная - если мы хотим сказать сорок, мы говорим два раза по двадцать (*гъвынгъважва*). Если мы хотим сказать 54, то мы говорим два раза по двадцать и плюс 14, получается *гъвынгъважви жвитиц*.

Уроки абазинской литературы.

Наряду с традиционными методами и приемами обучения родному языку успешному формированию языковой личности способствует использование материалов этнопедагогики, предметом которой и является воспитание национальной личности. Такие словесные средства родного языка, как пословицы и поговорки, загадки, сказки и другие, являются мощнейшим человекоформирующим фактором. Содержание учебников по литературе позволяет в полной мере реализовать поставленные задачи, так как наряду с материалом, знакомящим учащихся с творчеством и биографией абазинских писателей, их произведениями, дается богатейший материал устного народного творчества, представленный такими жанрами, как сказки, загадки, пословицы и поговорки. Также включены отдельные разделы, знакомящие учащихся с абазинскими народными обычаями, традициями.

Чувства восхищения и возмущения, радости и горести, любви и ненависти, сопереживания и отвращения учащиеся должны прочувствовать при чтении произведения. Таких произведений в учебнике встречается очень много. Когда в учебнике встречается рассказ или стихотворение, задевающее чувство детей, я вместе с детьми спешу к его обсуждению.

Воспитательное влияние художественного слова на учеников может быть усилено во много раз, если слушать его на уроке всем классом и если чтецом выступит ученик, умеющий читать с чувством и проникновенно. В учебниках для старших классов много исторических произведений, которые требуют глубокого анализа. Я рассказываю об истории абазин, о роли женщины, о мужестве и героизме мужчин.

Через абазинские произведения, через стихи можно воспитывать лучшие качества личности человека.

Моя цель - дать достойное качественное образование на высоком современном уровне, продолжить воспитание подрастающего поколения на лучших национальных традициях, сохранить глубокие народные корни, развивать чувство патриотизма, наци-

онального самосознания и созидательного отношения к жизни. И только в этом случае мы можем говорить о том, что воспитываем всесторонне развитую личность с учетом ее национально-культурных потребностей, способную к адаптации в обществе и самостоятельному выбору.

КАК СОХРАНИТЬ РОДНОЙ ЯЗЫК? (ПУБЛИЦИСТИКА)

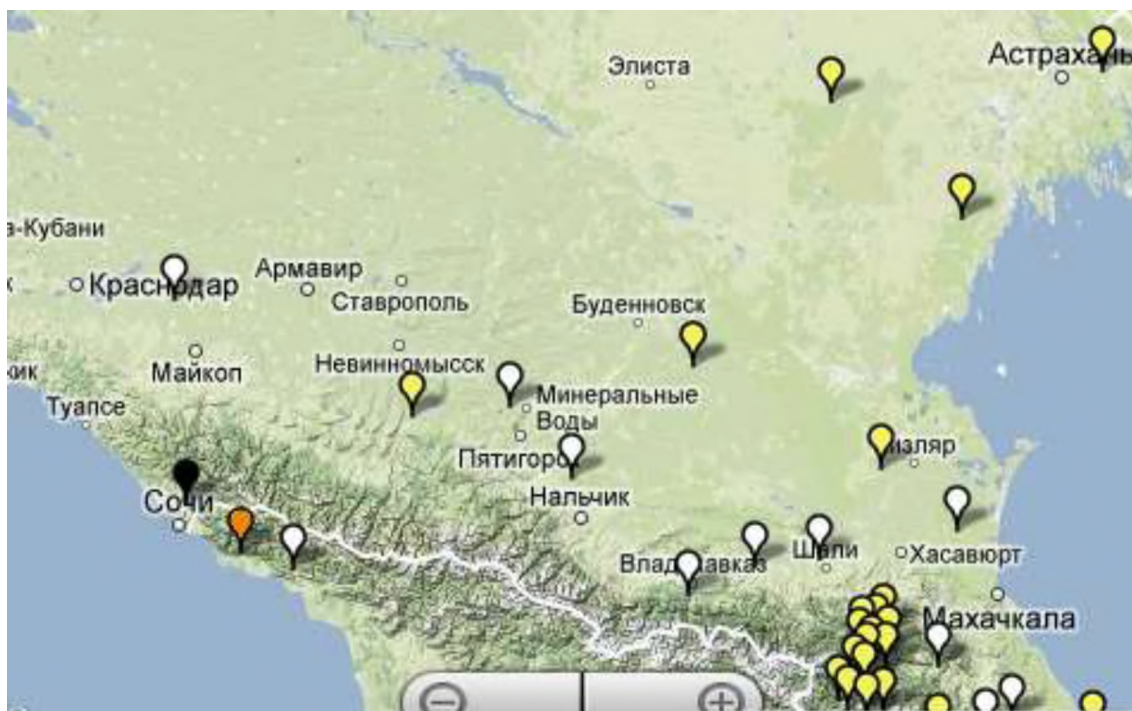
З. М. Коблева

МКОУ «СОШ а. Адыге-Хабль», Россия

В условиях глобализации человеческого сообщества задача сбережения и развития национальных культур и языка как основы сохранения национальной идентичности сегодня обретает особую актуальность. На мой взгляд, это очень глубокая мысль. Ведь в переводе с черкесского *анэдэльхубзэ* означает «материнский язык». Действительно, он, материнский язык, является лучшим средством воспитания, обогащает духовный мир ребенка, наделяет его особым видением вещей и помогает в овладении других языков.

Поэтому с такой страстью я борюсь за чистоту черкесской речи. Язык как родник, чем больше его засоряешь, тем быстрее он исчезает. Самое страшное - он может исчезнуть навсегда.

Меня очень беспокоит эта проблема, потому что многие национальные языки на грани вымирания.



Часть карты в Атласе языков ЮНЕСКО; белыми метками обозначены языки, признанные „уязвимыми“: абазинский, адыгейский, карачаево-балкарский, кабардино-черкесский, осетинский, ингушский, чеченский, аварский, кумыкский и другие. Жёлтым и оранжевым отмечены вымирающие (endangered „находящиеся в опасности“) языки, чёрным — мёртвый убыхский язык. [5].

Как видно из карты, кабардино-черкесский язык в настоящее время под угрозой исчезновения. Это факт, подтвержденный исследованиями ЮНЕСКО. У нас много оппонентов, считающие, что за пределами Карачаево-Черкесии родной язык не нужен. Лучше изучать английский язык, в ущерб родному, да и русскому тоже.

Я хочу ответить этим господам: «Вы не любите свою Родину! Ни малую, ни многонациональную державу. Ваши дети вырастут «манкуртами», которые, не зная своего языка, не будут знать историю и культуру своего народа и тем более не смогут уважительно относиться к культуре других народов, в среде которых, возможно, им придется жить».

По моим наблюдениям, одной из причин исчезновения родных языков являются смешанные браки.

Аул Адыге-Хабль, где я живу и работаю, - многонациональный. Здесь живут представители более десяти национальностей. Смешанные браки - естественное явление.

Но... я не против таких браков, я только за. Сложность в том, как родители относятся к языку, на котором говорит их чадо. Они не всегда думают о том, как в полной мере передать и сберечь его два родных языка, так как в школе их ребенок будет изучать только один родной язык. А какой? Родным считается язык матери, а в свидетельстве о рождении национальность определена по отцу. И что ребенок должен выбрать?

В связи с этим у меня возникает вопрос: почему он должен выбирать один язык? Родных, по-моему, у него два. Почему бы не дать возможность ребенку изучать два-три языка? Пусть это будет даже факультативно. Возьмем в пример соседние страны. Исследования показали несомненную пользу двуязычия. По инициативе Евросоюза возникла идея создания модели двуязычного детского сада, которая применима в любой европейской стране. И уже во многих государствах работают такие учреждения.

Строительство дома начинается с фундамента, а личность формируется в семье. Это бесспорно. Почему я об этом говорю? Французский лингвист Морис Граммон в свое время отмечал: «Один родитель - один язык». Таким образом, утверждаю, что ребенок должен обучаться двум языкам одновременно. Здесь надо учесть один очень важный момент. Дети воспринимают персону, человека, который с ним говорит. Пусть пять человек с ним будут общаться на разных языках, ребенку это не тяжело [2, с. 272]. Но он должен разделять этих людей, тогда его мозг способен воспринимать все языки параллельно: ногайский, черкесский, абазинский, русский, английский.

Я хочу обратить внимание еще на один момент. Когда ребенок обращается к взрослым на другом языке, то родитель просто обязан отвечать на своем родном и донести информацию любыми средствами, пусть даже жестами или в игровой форме. Главное, чтобы родитель не сбивался на другой язык, понятный детям.

Вы можете возразить, что это долгий, кропотливый труд. Что в нашем динамичном мире, сложно найти столько времени на решение этой проблемы.

Возможно, вы не понимаете, какую роль сыграет двуязычие в дальнейшей жизни ребенка?!

У двуязычных детей улучшается речь, память, они способны лучше схватывать не только структуру языка, но и его содержательную часть [3, с.120]. Это я могу подтвердить примерами из своей педагогической практики.

Двуязычие предполагает не только владение языками, но и знание национальной культуры носителей этих языков. Это явление получило название «билингвизм» [4, с. 49-62].

Многие эмигранты: русские, черкесы, ногайцы, покинув нашу страну в силу различных исторических событий, смогли сберечь любовь к родным языкам и национальной культуре, а сегодняшнее поколение, живущее в России, не может даже

изъясняться на языках родителей, что же тогда они могут предложить следующему поколению?

Пусть в нашей стране нет еще двуязычных садиков, школ, как в Европе. Главное, сохранить семейные традиции, любить свои корни, свой язык передавать следующему поколению. Я надеюсь, что мое беспокойство передалось и вам. Вместе мы способны, если даже не решить эту проблему сегодня, хотя бы заострить внимание общества на этом. Только тогда мир будет многогранным, мозаичным и ярким, которым мы будем восхищаться.

Список литературы

1. Михайлова М. М. Двуязычие: принципы и проблемы. – М.: Просвещение, 1998. – 232 с.
2. Курнешова Л. Е. Особенности обучения детей дошкольного возраста в условиях многоязычия. – М.: Центр «Школьная книга», 2007. – 272 с.
3. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты. - Иваново, 1997. – 120 с.
4. Проблемы двуязычия и многоязычия // Двуязычие и школа. – 2002, №6, с. 49-62.
5. Атлас языков мира, находящихся под угрозой исчезновения
<http://www.unesco.kz/new/ru/unesco/news/2328/>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИАЛОГА КУЛЬТУР И ПРИВЛЕЧЕНИЕМ ДВУЯЗЫЧИЯ

М. М. Кушхова

МКОУ «СОШ №1 а. Али-Бердуковский», Россия

Основными задачами постиндустриального общества в современном глобальном мире является необходимость глубочайших перемен в системе образования. Базовым положением инновационной составляющей модернизации образовательного процесса выдвигается смена содержания и методики обучения в современном образовании, особенно в национальной школе при изучении родного языка.

У каждого народа богатая самобытная культура, которая ее отличает от других народов и которую мы обязаны передать подрастающему поколению. Нужно использовать методы и приемы, с помощью которых легче приобщать своих учащихся к традициям и обычаям своего народа. Я стараюсь, чтобы дети не только изучали духовную сокровищницу народа, но и принимали в нем самое активное участие, чтобы нравственные ценности и моральные устои превратились в факт их ежедневного поведения. Такая работа проводится с эффективным участием в практической деятельности, широким применением инновационных технологий, проектных работ и т.д.

В своей работе я использую методы, которые вырабатывают потребность следовать духовной культуре своего народа - это посильный вклад детей в эту культуру, соприкосновение с этой культурой, участие во всех мероприятиях аула и школы, посвященных прошлому или настоящему аула. В этом суть патриотизма, национальной гордости, национального самосознания. Деятельный подход, факторный анализ ситуационных составляющих - вот инновационные методы, способствующие эффективности и активизации видов деятельности учащихся.

Но мы живем в полиэтническом мире, поэтому я вырабатываю в своих детях чувство полиэтнического сознания, правильного осознанного поведения в полиэтническом пространстве. Для этого мы учим детей тому, что уникальный облик Карачаево-Черкесии создает схожесть обычаев и традиций, помноженную на яркую индивидуальность каждого народа и звучащую здесь речевую разноголосицу, что мир республики обеспечивается благодаря крепкому сплаву дружбы народов, диалогу культур, взаимовлиянию и взаимодействию народов КЧР. Все это обеспечивается методом проектов

различного характера и содержания, методом диалогового подхода к переходу от трансляции набора готовых знаний к управлению познавательной деятельностью учащихся, когда они находят нестандартные решения. Итогом такой методики станет формирование инновационного поколения, способного быстрее и полнее осваивать систему знаний.

Я уделяю проблеме двуязычия очень много времени. Развитие открытого информационно-коммуникативного пространства создает условия для распространения двуязычия как ведущей тенденции языкового развития современного общества. Я объясняю детям, что значение двуязычия как социокультурного явления неоспорима, поскольку разработка двуязычия способствует сближению народов, мирному решению вопросов сосуществования народов, выработке уважительного отношения к другому языку, другой культуре.

Конечно, у учителей родного языка множество проблем и нерешенных вопросов: нехватка учебников, отвечающих современным требованиям, слабая методическая база, отсутствие наглядных пособий, отсутствие оснащения классов-кабинетов современным технологическим оборудованием, нехватка современных методических рекомендаций, отвечающих новым образовательным стандартам, образцов открытых уроков по родному языку. В интернете нет проектных работ, слайдов различного характера и содержания. Многие предметники берут с Интернета готовые методические разработки. Нам все это приходится делать самим. В результате слабо осуществляется обмен и распространение передового опыта.

В наше время происходит глобальная переоценка общечеловеческих ценностей. Относится это и к проблемам образования: разработаны новые концепции образования, учитывающие проблемы современного образовательного процесса, дополнены и улучшены существующие стандарты образования, повышены критерии, предъявляемые к системе образования в целом. Особую актуальность в существующем глобальном мире с его многообразием языков и культур приобретает проблема двуязычия и межнационального сотрудничества, которые составляют основу для нормального функционирования межэтнических связей и отношений.

Язык - бесценное достояние народа, вне зависимости от количества его носителей. Велико значение языка в жизни каждой нации. Потому что нация будет существовать до тех пор, пока жив язык. Нет языка - нет нации. Именно поэтому язык представляет величайшую ценность для народа. С помощью языка народ осуществляет свою взаимосвязь с другими народами. Поэтому в наше время очень актуальна проблема двуязычия, как залог успешности формирования полиэтнического сознания учащихся. Исходя из важности данной проблемы, систематически осуществляю взаимосвязь русского и родного языков: провожу сравнительный анализ произведений черкесских и русских поэтов и писателей на изучаемую тему, сравниваю их взгляды, выразительные средства, художественные образы, нахожу с учениками сходства и различия. Учю их говорить и творить на двуязычной основе, но требую чистоты языка, не позволяю смешивать одновременно один язык с другим. Пользуюсь самыми разнообразными методами: как рефераты, исследовательские работы, творческие проектные работы и т. д. Таким образом, осуществление на уроках проблемы диалога культур на двуязычной основе провожу с широким использованием инновационных технологий обучения, которые развивают творческую самостоятельность учащихся, способствуют повышению качества и методики проведения исследовательских работ учащихся.

Как руководитель методического объединения учителей родного языка, выношу на рассмотрение такие вопросы: «Теоретические основы учета особенностей русского и родного языков в процессе обучения детей», «Общая сопоставительная характеристика фонетического строя русского и родного языков», «Основные черты своеобразия морфологической системы русского языка в сравнении с родным языком». В результате такой работы я нахожу ту общность, которая объединяет два языка, две культуры,

определяю вопросы из области культуры, этики, истории, искусства, которые представляют возможность изучения их средствами языка. Такой подход способствует формированию этнокультуроведческих ценностей, подготавливает личность обучаемого к толерантному восприятию другого языка и культуры, адекватному межкультурному общению.

Народ создал ценности духовной культуры, которыми располагает человечество. Народ создал свой язык - средство выражения и передачи мыслей, без чего не могло быть культуры вообще. Именно поэтому изучению языков в наше время уделяется повышенное внимание. Исходя из данных задач, проблема использования двуязычия и диалога культур особенно актуальна сегодня. В целях повышения роли и значимости родного языка учреждены Дни родного языка - 21 февраля, Международный день черкесской письменности - 14 марта, ежегодный фестиваль родного языка «Язык мой - душа моя, мой мир». К этим праздникам приурочены мероприятия различного характера и содержания: открытые уроки, различные конкурсы, выпуск газет, внеклассные мероприятия. Стараюсь по возможности включить в эти мероприятия каждого ребенка, чтобы он почувствовал свою значимость и востребованность в учебно-воспитательном процессе.

В связи с этим возникает необходимость изучения и применения на практике этнической системы каждого народа, ибо, по мнению М. Горького, «Народ - единственный и неиссякаемый источник ценностей духовных, первый по времени, красоте и гениальности творчества философ и поэт, создавший все великие поэмы, все трагедии земли и величайшую из них - историю всемирной культуры». Но в условиях различия национальных культур, национального менталитета и разных языковых наречий, одной из важнейших задач современного образовательного процесса выступает проблема формирования у учащихся толерантности, полиэтнического сознания - как основополагающих принципов развития межнационального сосуществования различных народов, уважительного отношения к культурным ценностям и историческому прошлому любого народа. Поэтому в своей педагогической деятельности особое внимание уделяю проблемам взаимодействия и взаимовлияния культур, как основополагающих факторов осуществления диалога культур.

Провести работу по проблеме диалога культур не представляет особого труда в многонациональной Карачаево-Черкесии, так как у народов, проживающих здесь, много общего, взаимозависимого, взаимосвязанного. Каждый народ имеет свой идеал особенного человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Этот идеал у различных народов во многом схож, так как народ наделяет его общечеловеческими качествами. Поэтому своих учащихся всегда подвожу к мысли, что мораль - это общечеловеческая ценность. Очень важно, чтобы ученик уяснил смысл полиэтнического пространства, в котором существуют представители другого народа, другой культуры, другого языка. Поэтому проблему диалога культур я считаю одной из первоочередных задач учебно-воспитательного процесса. При изучении традиций и обычаев черкесского народа всегда провожу параллель между этнической культурой различных народов и наций, нахожу самые различные точки соприкосновения культурного наследия различных народов, выявляю общие черты, заложенные в них в процессе многовекового исторического взаимодействия. Осознание этой общности объединяет их, способствует уважительному отношению к другой культуре, часть которой выработана в процессе взаимообмена между народами. Это мы и называем толерантностью.

Проблеме толерантности уделяю много внимания. Потому что это слово почти на слуху у всех, она является важной составляющей полиэтнической культуры молодежи. На уроках и внеклассных мероприятиях стараюсь им объяснить важность данной проблемы, изучаем значимость и необходимость её осуществления в наше время, когда наиболее остро ощущаем разрастание националистических идей во всем мире. Обсуждаю с ними этот вопрос систематически, наглядно демонстрируя примерами из совре-

менного мира, к чему может привести национальная нетерпимость, каким отрицательным последствиям она подвержена. Привлекаю учащихся к участию в мероприятиях, посвященных данному вопросу. Это диалоги, диспуты, обсуждение газетных статей. Приучаю их к самостоятельной обработке информации, полученной из различных источников. Приобщая их к данной проблеме, стараюсь, чтобы их взгляды на данную проблему превратились в личные убеждения, в факт ежедневного поведения в многонациональной среде. Для меня большая радость, когда я вижу результаты своего труда, ощущаю потребность учащихся в приобщении к духовной культуре своего народа, наблюдаю в них толерантное отношение к культуре другого народа.

Развитие полиэтнической культуры невозможно осуществить только силами образовательного учреждения. Поэтому широкий спектр данных проблем и вопросов мы решаем с привлечением общественности аула, родителей, всевозможных общественных объединений. Эти вопросы мы выносим на рассмотрение родительской общности, привлекая их к проведению диспутов, докладов; совместных мероприятий с детьми: круглых столов, общественных смотров знаний, фестивалей и т. д. Именно в таком сотрудничестве и взаимодействии заложен успех учебно-воспитательного процесса, его результат. Какими наши дети войдут в этот мир с его глобальными проблемами, зависит от нас самих.

Список литературы

1. Шоров И. А. Адыгская народная педагогика. – Майкоп: Адыгейское республиканское кн. изд., 1999. – 467 с.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

З. Х. Шенкао

*МКОУ «СОШ а. Старо-Кувинск имени академика Н.Б.Экба»
а. Старо-Кувинск, Россия*

«Любите то, что преподаете,
и тех, кому преподаете».

В.О.Ключевский



Последнее время многое изменилось в образовании. Я думаю, что нет такого учителя, который не задумывался над вопросом: «Как сделать урок интересным, ярким? Как увлечь детей своим предметом? Как создать на уроке ситуацию успеха для каждого ученика?»



Мне очень нравится быть учителем. Главная цель моего труда - воспитать настоящего человека. Я приверженец национального обучения подрастающего поколения. Главной задачей в обучении считаю



воспитание детей на традициях и обычаях своего (абазинского) народа. На своих уроках и внеклассных мероприятиях я даю возможность услышать учащимся мелодию своего родного языка, стараюсь создать спокойную доброжелательную обстановку.

К сожалению, в современной школе наблюдается такая ситуация, когда уроки родного языка стали неинтересными и трудными для большинства учащихся. Недооценка родного языка может привести к серьезным ошибкам. Часто встречается пренебрежение к родному языку, им перестали пользоваться даже в семейном быту. Это внушает тревогу. Ведь любой язык заслуживает охраны и бережного отношения. Как сказал Чингиз Айтматов: «Каждый язык велик для своего народа. У каждого из нас есть свой сыновний долг перед народом, нас породившим, давшим нам самое большое богатство - свой язык: хранить чистоту его, приумножать богатство его». Мы, учителя родного языка, должны научить ребенка осознавать, как через родную речь происходит познание мира. На своих уроках я использую сравнительный метод обучения родному языку. При тесном общении всех народов родной и русский языки влияют друг на друга. Взаимодействие русского и родного языков – процесс двуединый. Тот ученик, который плохо знает родной язык, обычно плохо знает и русский. А тот ученик, который хорошо знает свой родной язык, глубже и быстрее овладевает русским языком.

На уроках родной литературы я опираюсь на русский язык: сопоставляю образы, персонажи русской и абазинской литератур.

Чтобы повысить интерес к слову, показать его многогранность, предлагаю ребятам самим составить загадки, используя многозначные слова, синонимы и антонимы. Такая работа вызывает интерес, увлекает их, особенно если выполняется по группам.

На каждом уроке я провожу игры «Кто быстрее...», «Кто больше...» и т. д. Мои дети пишут сочинения по пословице. Это полезный вид работы, т.к. позволяет поразмышлять над проблемами, волновавшими народ много лет назад и сегодня. В своей работе я широко использую пословицы, поговорки, приметы абазин. Большую помощь в работе мне оказывает детский журнал «Марамыз» и газета «Абазашта». Я являюсь руководителем драматического кружка «Родничок». Дети с удовольствием посещают кружок. Связь внеклассной и урочной видов работы развивает языковую культуру, знакомит их с творчеством абазинских литературных деятелей, воспитывает любовь к Родине, к своему народу, способствует воспитанию в духе горского этикета, общечеловеческих ценностей. Очень интересно проходит в нашей школе «Неделя родного языка и литературы». Много конкурсов проводится в рамках этой недели. Больше всего детям нравится «День абазинских блюд». Дети приносят такие старинные блюда, которые многие видят впервые. Каждый ученик говорит название блюда и читает рецепт его изготовления. Затем все дети пробуют блюда. Также детям нравится «День абазинских песен и танцев». Этим днем заканчивается неделя.

Сегодня, при минимальной оснащённости кабинетов, довольно сложно удерживать постоянный интерес учащихся. По мере возможности использую на уроках ИКТ. Использование ИКТ делает уроки нетрадиционными, запоминающимися, интересными. Большое значение для раскрытия творческого потенциала ученика имеют нетрадиционные формы домашнего задания. Такие задания позволяют ребенку проявить самостоятельность, самому найти решение нестандартного вопроса, задания. Типы домашнего задания: творческая работа, подготовка иллюстраций к литературным произведениям, наблюдение за природой, подготовка словарных диктантов. Такие домашние задания помогают избегать однообразия. Ребенок может почувствовать себя и в роли автора, и в роли иллюстратора, и в роли учителя. Каждый день я открываю для себя новое в своих учениках, помогаю, поддерживаю, сопереживаю успехам и неудачам.

Вера в ребенка и любовь к нему – вот, чем я руководствуюсь в своей работе. На каждом уроке стараюсь вовремя похвалить ребенка. Урок, на котором учитель и дети ни разу не улыбнулись, считаю не вполне удавшимся, несмотря на степень выполнения учебного материала. Детям нужно тепло. Если учитель дает это, связь с ним становится многолетней.

Конфуций говорил: «Самое прекрасное зрелище на свете - это вид ребенка, уверенно идущего по дороге жизни после того, как ее ему показали». Мои воспитанники уверенно идут по этой жизни, и это зрелище меня воодушевляет и делает чрезмерно счастливой.

ТЕМА ВОЙНЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АБАЗИНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

З. И. Шхагошева

МКОУ «Гимназия №1 а. Псыж», Россия

Только тот, кто любит, ценит и уважает накопленное и сохранённое предшествующим поколением, может любить Родину, узнать её, стать подлинным патриотом.

С. Михалков

Для меня тема Великой Отечественной войны в художественных произведениях мне очень близка, т.к. я, будучи и заместителем директора по воспитательной части, часто сталкиваюсь с проблемой воспитания молодого поколения. В своей работе, в том числе по абазинскому языку и литературе, я опираюсь на такие произведения, которые вызывают дух патриотизма, чувство долга, раскрывают лучшие человеческих качеств. Сегодня, как никогда, патриотизм является главным достоинством, которым должен обладать каждый.

В современных условиях, когда происходят глубочайшие изменения в жизни общества, одним из центральных направлений работы с подрастающим поколением становится патриотическое воспитание. Сейчас, в период нестабильности в обществе, возникает необходимость вернуться к лучшим традициям нашего народа, к его вековым корням, к сохранению родного языка, к таким вечным понятиям, как род, родство, Родина.

Чувство патриотизма многогранно по своему содержанию: это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ. О важности приобщения ребенка к культуре и истории своего народа написано много, поскольку обращение к отеческому наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живешь. Поэтому детям необходимо знать и изучать культуру и историю своих предков. Акцент на знание истории народа, его культуры, глубокое знание родного языка поможет в его дальнейшем сохранении.

Основная цель воспитания заключается в ориентации молодежи на ценности национальной культуры, формирование у нее ценностного отношения к родному языку, культурно-историческому прошлому своего народа. Важно прививать детям чувство гордости за свой народ, воспитывать в них уважение к традициям, родному языку, народным обычаям, истории, культуре, природе своей родины; формировать активную гражданскую позицию и самое главное – самосознание как представителя абазинского народа.

У школьников должно вырабатываться чувство гордости за свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого.

Многое требуется от школы: ее роль в этом плане нельзя недооценивать. И сегодня затронутая тема - тема войны в произведениях абазинских писателей, как раз и является актуальной темой не только для наших учащихся, нашего народа, но и для всего государства в целом. В наше время изменилось многое: это и ценности, и приоритеты, и цели. Сегодня некоторые западные страны пытаются переписать или, даже уничтожить историю второй мировой войны. Для молодого поколения это может

вылиться в трагедию, потому что современные технические возможности имеют большое влияние на установление собственного и в том числе неправильного мировоззрения и понимания происходящего вокруг молодых людей. Вот тут мы обязаны опираться смело на произведения наших родных абазинских писателей, затронувших и описавших все ужасы войны. Мы, учителя, в своей каждодневной работе имеем величайшую возможность изменить и улучшить многое, развить в ребенке патриотические чувства и направить в правильное русло.

Тема войны хорошо раскрыта в нашей литературе. Обращаясь к произведениям абазинских писателей, изучая их, опираясь на характеристики персонажей и героев произведений, мы, учителя и педагоги, имеем колоссальную возможность воспитать подрастающее поколение в духе патриотизма и интернационализма. В каждом учебнике есть прекрасные произведения, такие как: «Ламбагвыр» Калия Джегутанова, «Две семечки», «Воспоминания Джемурзы» Маджида Кишмахова, «В тот день, когда закончилась война», «Сын жизни» Бемурзы Тхайцухова, «Слезы лесника» Джемуладина Лагучева. Изучение таких произведений помогают осмыслить события Великой Отечественной войны и познать цену Победы.

Тема моего выступления выбрана не случайно. В 2015 году исполняется 70 лет со дня Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Такие произведения, как «Кбусар» Пасарбия Цекова, «На поле под Курском» Керима Мхце, стихотворения «Мать и сын», «Памятник отца» Замахшерия Хачукова, которые рассказывают нам о лишениях и страданиях во времена военного лихолетья, помогают нам в работе над детскими душами. С их помощью мы, педагоги, лепим из детей настоящих патриотов нашего народа и государства в целом. При изучении родной литературы более всего вызывают у детей интерес произведения с военной тематикой. Например, при изучении творчества Бемурзы Тхайцухова мы используем такие произведения, как «Три дерева» для постановки сценки. В таких мероприятиях дети принимают активное участие, а следовательно, они развивают и свои патриотические качества.

Учащиеся 5-х классов очень любят стихотворение Керима Мхце «Мать и сын». Мы также его инсценируем. Чтение и постановка вызывает у детей большие впечатления и чувства.

При изучении литературных произведений Меджида Кишмахова «Воспоминания Джемурзы» в 7 классе глубоко раскрываются мужество и твердость характера нашего народа в Великой Отечественной войне, его безграничная человечность, не жалевшего пота и крови ради спасения страны от фашистской угрозы... Именно на таких произведениях мы сможем воспитать молодое подрастающее поколение.

Давно отгремела Великая Отечественная война. Уже выросли поколения, знающие о ней по рассказам ветеранов, книгам, кинофильмам. Поутихла с годами боль утрат, зарубцевались раны. Давно отстроено, восстановлено разрушенное войной. Но память не тленна. Говорят: «Забыть – значит, предать». Поэтому мы не имеем права забывать о тех страшных событиях и нам в этом помогают наши литературные произведения. У нас богатая литература, которая нам рассказывает многое о героях былых времен.

Военная тема в произведениях абазинских писателей поднимает коренные вопросы человеческого бытия. Тема Великой Отечественной войны была и остаётся одной из ведущих в литературе. Чем дальше уходят от нас события Великой Отечественной войны, тем ценнее становятся художественные произведения – свидетельства страниц нашей истории.

РЕКОМЕНДАЦИИ

научно-практической конференции учителей родного языка и литературы Карачаево-Черкесской Республики «Клычевские чтения - 2015», прошедшей на базе Карачаево-Черкесского республиканского института повышения квалификации работников образования (г. Черкесск) 25 марта 2015 г.

В рамках мероприятий, посвященных Году литературы, объявленного Президентом РФ, и Года русского и родного языков, утвержденного Главой Карачаево-Черкесии, 25 марта 2015 г. Карачаево-Черкесским государственным университетом имени У.Д. Алиева, Карачаево-Черкесским республиканским институтом повышения квалификации работников образования, общественной организацией абазин КЧР «Абаза» и Карачаево-Черкесской республиканской молодежной общественной организацией «Интеллектуальное творческое общество молодежи» проведена научно-практическая конференция учителей родного языка и литературы Карачаево-Черкесской Республики «Клычевские чтения - 2015».

На двух пленарных заседаниях и во время работы секций было заслушано около 60 докладов и сообщений, проведен обмен опытом работы по повышению эффективности организации уроков родного языка и литературы, определены направления, по которым необходимо в ближайшее время активизировать научно-исследовательскую, методическую и организационную работу.

В работе конференции приняло участие 118 учителей и преподавателей средних общеобразовательных и специальных учебных заведений, сотрудников и аспирантов вузов КЧР, института гуманитарных исследований и института повышения квалификации работников образования Карачаево-Черкесии, а также представители Правительства Карачаево-Черкесской Республики, Союза писателей КЧР, средств массовой информации. Состоялся обстоятельный обмен мнениями по проблемам изучения истории и современного состояния, теории и методики преподавания абазинского и кабардино-черкесского языков и литератур в средней школе, освещены вопросы накопления и распространения положительного опыта эффективной организации учебного процесса на уроках родного языка и литературы.

Государственная, общественная и социальная значимость настоящей конференции в ракурсе накопления новых идей, подходов к изучению и преподаванию родного языка и литературы не вызывает сомнений.

Конференция рекомендует:

1. В целях укрепления мира и взаимопонимания между народами Кавказа активизировать комплексное изучение языков и литератур народов Карачаево-Черкесии, интенсифицировать координацию работ языковедов, методистов, литературоведов для разработки долгосрочной научной программы по их изучению.

2. Обратиться к Главе Карачаево-Черкесской Республики Р. Б. Темрезову с просьбой оказать содействие в восстановлении в учебных планах средних общеобразовательных школ республики количества еженедельных часов, отводимых на изучение родного языка и литературы, в объеме 5 часов.

3. Обратиться в Народное собрание (Парламент) Карачаево-Черкесской Республики с ходатайством разработки и принятия Программы развития языков народов КЧР на 2016-2020 гг.

4. Просить Правительство Карачаево-Черкесской Республики выделить целевые финансовые средства для осуществления фундаментальных и прикладных исследований по актуальным проблемам изучения языков и литератур народов КЧР, разработки и издания соответствующей учебно-методической литературы для учащихся средних общеобразовательных школ, колледжей и студентов университета.

5. Настоящие научно-практические конференции учителей родного языка и литературы школ КЧР «Клычевские чтения» проводить ежегодно.

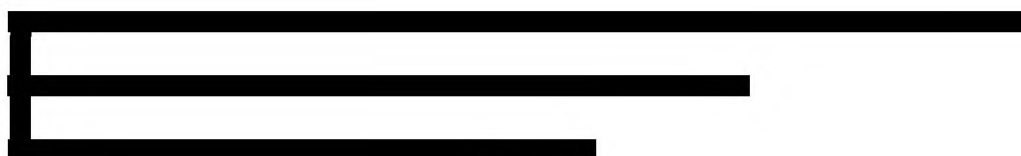
6. Просить Министерство образования и науки Карачаево-Черкесской Республики оказать содействие в организации и проведении ежегодных научно-практических конференций «Клычевские чтения».

25. 03. 2015

г. Черкесск

**ЮБИЛЕИ
ОТЗЫВЫ
ИНФОРМАЦИЯ**

VI



КРУПНЫЙ УЧЕНЫЙ И УМЕЛЫЙ ОРГАНИЗАТОР НАУКИ

Известному ученому-тюркологу, доктору филологических наук, профессору, заместителю председателя Кабардино-Балкарского научного центра РАН по научной работе 26 февраля исполняется 65 лет.

Улаков Махти Зейтунович родился 26 февраля 1951 года в с. Дон-Арик Чуйского района Киргизской ССР. После возвращения балкарского народа из депортации на историческую родину семья Улаковых поселилась в родном селе Кёнделен. Окончив среднюю школу в 1969 году, М.З. Улаков поступает на русско-балкарское отделение Кабардино-Балкарского госуниверситета (КБГУ). Талантливый и трудолюбивый юноша выделялся среди сверстников не только дисциплинированностью и хорошими знаниями, но еще и каким-то взрослым взглядом на вещи: он глубоко почитал традиции, обычаи и горский этикет – нормы поведения предков, – которые для него навсегда стали нормой жизни. Трепетно относился к родному слову – его интересовали семантика и этимология каждого слова, особенно архаического слова, и потому он изучал фольклорное наследие народа – мудрую науку предков. Любовь к слову (филология – от др.-греч. *φιλολογία*, «любовь к слову») [<https://ru.wikipedia.org>] Махти Зейтунович не просто хранит в себе, он делает всё, чтобы «слово перешло к потомкам, уцелело под натиском времен».

После успешного окончания университета (1974 г.) он был принят на работу старшим лаборантом в сектор карачаево-балкарского языка Кабардино-Балкарского института истории, филологии и экономики (КБИГИ). Так началась филологическая деятельность профессора Улакова М.З.

Осенью 1976 г. М.З. Улаков поступает в очную аспирантуру сектора тюркских и монгольских языков Института языкознания АН СССР. С большим интересом исследовал животноводческую терминологию карачаево-балкарского языка. За время учебы в аспирантуре он самостоятельно написал кандидатскую диссертацию, которую защитил в 1983 г. Вернувшись в г. Нальчик, он приступает к работе в КБИГИ в качестве младшего научного сотрудника, затем работает старшим научным сотрудником, главным научным сотрудником, заведующим сектором карачаево-балкарского языка, заведующим отделом карачаево-балкарской филологии. С июня 1993 по декабрь 1998 г. Махти Зейтунович – заместитель директора КБИГИ по научной работе, а с января 1999 года по настоящее время работает заместителем председателя Кабардино-Балкарского научного центра РАН по научной работе.

Ученый никогда не преследовал цели карьерного роста – высокий уровень должностной лестницы уготовили, скорее всего, профессиональные качества филолога – глубокие знания в области языкознания: о природе, функциях и внутренней структуре языков, о их происхождении и историческом развитии. При этом важную роль сыграли черты характера: чувство справедливости и толерантности, принципиальность и ответственность при решении вопросов научного и организационного характера.

М.З. Улаков – крупный специалист в области тюркской лексикологии и лексикографии. Он является одним из составителей «Толкового словаря карачаево-балкарского языка» (в трёх томах), «Школьного русско-балкарского словаря», соавтором «Карачаево-балкарско-русского словаря лингвистических терминов». В настоящее время под руководством Махти Зейтуновича авторский коллектив завершил работу над рукописью фундаментального двухтомного труда «Современный карачаево-балкарский язык» и составление «Словаря синонимов карачаево-балкарского языка». Особо следует отметить изыскания ученого в области стилистики, которые объединены общей оригинальной концепцией. В целом же круг его научных интересов весьма широк: он разрабатывает темы, связанные с проблемами истории языка, тюркской лексикографии, диалектологии, культуры речи. Возглавляя Центр социально-политических исследований КБНЦ РАН, по программе интеграции академической и вузовской науки совместно с

кафедрой русского языка и общего языкознания КБГУ, в тандеме с доктором филологических наук, профессором С. К. Башиевой он организовал и провел социолингвистическое исследование по языковой ситуации в Кабардино-Балкарии. На материалах опроса издан ряд статей и коллективная монография «Языковая ситуация в Кабардино-Балкарской Республике: состояние и проблемы». Нальчик: Издательство КБНЦ РАН, 2016. 177 с.» (авторы: С.К. Башиева, М.З. Улаков, Ж.М. Хамдохова); сделаны предложения и рекомендации для законодательной и исполнительной власти республики.

Профессор М.З. Улаков заботится о подрастающем поколении, его глубоко волнуют общеобразовательный уровень молодежи, вузовское обучение, послевузовское повышение квалификации. С 2000 по 2006 годы он занимал должность профессора кафедры балкарского языка и литературы КБГУ и издал для студентов, магистрантов и аспирантов работы: «История карачаево-балкарского языка» (курс лекций), «Современные принципы и методы лингвистических исследований» (спецкурс), «Очерки истории карачаево-балкарского языка» (учебное пособие) и др. В настоящее время М.З. Улаков совмещает научно-организационную работу в Кабардино-Балкарском научном центре РАН с должностью главного научного сотрудника КБИГИ, где руководит аспирантами и соискателями. Под его руководством успешно защитили диссертационные работы около десятка аспирантов и соискателей, он неоднократно приглашался и в разные годы успешно работал председателем Государственных экзаменационных комиссий в Кабардино-Балкарском и Карачаево-Черкесском госуниверситетах.

В годы работы в КБИГИ М.З. Улаков организовал и лично участвовал в нескольких научных экспедициях, в том числе и двух зарубежных (Сирия, Иордания, Турция). По материалам, собранным в этих восточных странах, им опубликован ряд статей, которые получили высокую оценку специалистов и широко цитируются учеными. Летом 1992 года в г. Самсуне (Турция) он прошел курс изучения турецкого языка, что способствует исследованиям различных аспектов тюркологии.

В 1996 году М.З. Улаков защитил докторскую диссертацию в Институте языкознания РАН, а в 2009 году ему было присвоено учёное звание профессора по специальности «Языки народов РФ (тюркские языки)». Он был избран членом-корреспондентом (по секции «Энциклопедии»), а с 04.11.2004 года – действительным членом (академиком) Российской академии естественных наук и более 15 лет работал ученым секретарем Кабардино-Балкарского Отделения РАЕН. Он активный член редколлегии журналов «Тюркология» и «Вестник тюркского мира», заместитель главного редактора журнала «Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН», является членом Российского комитета тюркологов при отделении Историко-филологических наук РАН; избран действительным членом (академиком) Международной тюркской академии (25.02.1997) и возглавлял Кабардино-Балкарское Отделение МТА более десяти лет; в настоящее время ведет активную работу по пропаганде научных знаний в регионе и нацеливает ученых на повышение уровня исследований до планки мировых достижений.

За время научной деятельности им опубликовано около 160 научных трудов, в том числе 12 работ в виде отдельных изданий. Это монографии, словари, сборники статей и докладов, конспекты лекций, спецкурсы. Под его редакцией изданы десятки монографий. Обширный и достоверный материал в его научных и методических работах, извлеченный из многочисленных и разнообразных источников и разработанный с особой скрупулезностью, как правило, становится образцом для многих исследователей-тюркологов.

Жизненный и профессиональный опыт выводит Махти Зейтуновича на проблемы, определяемые эволюцией языка и современной гуманитарной наукой в целом. В связи с современными требованиями к ученым особо следует отметить его высокий рейтинг цитируемости в РИНЦе.

Глубокие, основанные на богатом фактическом материале исследования и теоретические разработки Улакова М.З. получили высокую оценку отечественных и зарубежных специалистов, и по праву вошли в сокровищницу отечественного языкознания.

М.З. Улаков является активным участником общественно-политической жизни Кабардино-Балкарии: работал членом Избирательной комиссии КБР, членом комиссии по вопросам помилования при Президенте КБР и членом Общественного экспертного совета при комитете по межнациональным отношениям Парламента КБР; в 2008 году назначен Доверенным представителем Уполномоченного по правам человека в КБР по городскому округу Нальчик; является членом Экспертно-консультативного совета по сохранению и развитию языков коренных народов Кабардино-Балкарии при Правительстве КБР и заместителем председателя Общественного совета при Министерстве образования, науки и по делам молодежи КБР.

За многолетнюю плодотворную научную и активную общественно-политическую деятельность М.З. Улаков награжден: Почетной грамотой КБР (1996), Почетной грамотой РАН (1999), Почетной грамотой Парламента КБР (2011), Почетной грамотой Избирательной комиссии КБР (2007). Ему присуждены почетные звания «Заслуженный деятель науки Карачаево-Черкесской Республики» (1998) и «Заслуженный деятель науки Кабардино-Балкарской Республики» (2001).

Многогранный талант и богатый опыт научно-педагогической деятельности Улакова М.З. верно служат интересам карачаево-балкарской филологии. Ученый много сделал для сохранения и приумножения традиций преемственности поколений, интеграции межрегиональной филологической науки и создания целостной картины научной парадигмы в контексте карачаево-балкарского языкознания.

Поздравляя Махти Зейтуновича со славным юбилеем, мы желаем ему крепкого здоровья, вечного вдохновения и новых достижений!

Алиева Т.К.
завкафедрой карачаевской
и ногайской филологии,
д.ф.н., профессор

О профессоре Улакове М.З. подробнее см.:

1. КБИГИ – 75 лет. – Нальчик, 2001, с. 151- 152.
2. Кайсын Шуваевич Кулиев. Воспоминания современников. Т.4.- Нальчик, 2001, с. 443.
3. Юдакин А.П. Ведущие языковеды Кавказского региона. Энциклопедия. М., 2002, с. 446-448.
4. Институт гуманитарных исследований Правительства КБР и КБНЦ РАН: 1926-2006. – Нальчик, 2006, с. 22-23.
5. Аппаева Ж., Баскаев А. Вслед за временем бегущим. – Невинномысск, 2007, с. 134 – 138.
6. Аппаева Ж., Баскаев А. В водовороте жизни. – Нальчик, 2008, с. 138-143.
7. Улаков М.З. Избранные труды. – Нальчик, 2010, с. 5-7; 209-281.
8. Вестник Владикавказского научного центра РАН. Т.11, №1. – Владикавказ, 2011, с. 79.
9. Махти Зейтунович Улаков // Материалы к библиографии ученых КБИГИ КБНЦ РАН. Нальчик. 2016. 67 с.

СОДЕРЖАНИЕ:

ИСТОРИЯ, ФИЛОСОФИЯ ЭКОНОМИКА, СОЦИОЛОГИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ

Ч.С. Кулаев ОБРЯДНОСТЬ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ.....	4
С. И. Асхаков ТЕСТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ.....	10
А.Х. Татаршаов РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И НАЦИОНАЛЬНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ В КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕСИИ В УСЛОВИЯХ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В РОССИИ.....	26
В.П. Тоидис ОБ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОМ САМОСОЗНАНИИ.....	36
Ч.С. Кулаев ДОСТИЖЕНИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ, ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОГРЕССА НАУКИ И ТЕХНИКИ (1971-1975 гг.).....	40

ФИЛОЛОГИЯ, ИСКУССТВО

С.У. Пазов, М.И. Бакова ПАРОНИМЫ В АБХАЗСКО-АДЫГСКИХ ЯЗЫКАХ: КРИТЕРИИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ.....	48
М. Б. Абдокова НЕИЗГЛАДИМЫЙ СЛЕД КАВКАЗСКОЙ ВОЙНЫ В ДУХОВНОЙ И ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ АДЫГСКОГО ЭТНОСА.....	54
С.С. Джанибекова, Я.Р. Гижгиева ОБРАЗ РАСКОЛЬНИКОВА КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОТОТИП СОВРЕМЕННЫХ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ГЕРОЕВ.....	59
А. М. Биджева-Ионова СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ЗНАЧЕНИЙ ОТДЕЛЬНЫХ ЭПИСТЕМИЧЕСКИХ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ	65

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Х. Дж. Текеев О РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ I и IV КУРСОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НАД ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ.....	77
М. И. Бакова ИЗУЧЕНИЕ ПАРОНИМОВ КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ.....	82

Е.В. Завгородняя, Д.С. Хубиева
ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
ПРИ ПОМОЩИ УЧЕБНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ИГР..... 92

Ф. И. Пафов, М. Ф. Пафова
О ПРОБЛЕМАХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ АДЫГОВ
Посвящается памяти Шорова Ибрагима Асхадовича (1924-2014)..... 97

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Х. Д. Шунгаров
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО АЛГОРИТМА РАЗБИЕНИЯ
ФРАКТАЛЬНОГО ДЕРЕВА НА ЦЕПИ ДЛИНЫ ДВА..... 108

А.М. Мамчуев, М.М. Чомаева
НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ И АКСИОМЫ
КОНСТРУКТИВНОЙ ГЕОМЕТРИИ..... 120

МАТЕРИАЛЫ КИРИЛЛО-МЕФОДИЕВСКИХ ЧТЕНИЙ – 2015

С.У. Пазов..... 127

Т. К. Алиева
О ПРОБЛЕМАХ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВ НАРОДОВ КЧР..... 132

С.Х. Ионова
О СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ СОСТОЯНИИ, ПЕРСПЕКТИВАХ
РАЗВИТИЯ И ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ АБАЗИНСКОГО ЯЗЫКА..... 136

М. И. Бакова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА..... 142

К. А. Баталов
ВОПРОСЫ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА:
ПЕРВООЧЕРЕДНЫЕ ЗАДАЧИ В ОБЛАСТИ ФОЛЬКЛОРА
И ЛИТЕРАТУРЫ АБАЗИН..... 154

С. У. Пазов
ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРЕДЛОЖЕНИЙ
СО СКАЗУЕМЫМ, ВЫРАЖЕННЫМ ИНВЕРСИВНЫМ ГЛАГОЛОМ,
В АБАЗИНСКОМ ЯЗЫКЕ..... 156

Б. А. Кантемирова
РЕАЛИЗАЦИЯ НОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС
НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ..... 163

Е.М. Шхаева (Баталова)
РОДНОЙ ЯЗЫК И ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ..... 168

Б.М. Хасароков О НОРМАТИВНОМ АСПЕКТЕ КУЛЬТУРЫ АБАЗИНСКОЙ РЕЧИ	172
М. Р. Дышекова ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	177
Т. И. Куржева ОБУЧЕНИЕ РОДНОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ.....	180
Р. И. Черкесова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЕДИНСТВЕ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ.....	181
Л.А. Борокова ЖАНР ПАРЕМИОЛОГИИ КАК ИСТОЧНИК ОБОГАЩЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ АБАЗИНСКОГО ЯЗЫКА.....	187
Ф. М. Джумаева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ (КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОМУ) ЯЗЫКУ	190
А. М. Камова ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	193
Ф. Ф. Кикова ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО АБАЗИНСКОМУ ЯЗЫКУ С ДЕТЬМИ, НЕ ВЛАДЕЮЩИМИ РОДНОЙ РЕЧЬЮ.....	200
З. М. Коблева КАК СОХРАНИТЬ РОДНОЙ ЯЗЫК? (ПУБЛИЦИСТИКА).....	202
М. М. Кушхова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИАЛОГА КУЛЬТУР И ПРИВЛЕЧЕНИЕМ ДВУЯЗЫЧИЯ.....	204
З. Х. Шенкао ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ.....	207
З. И. Шхагошева ТЕМА ВОЙНЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АБАЗИНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ.....	209
РЕКОМЕНДАЦИИ.....	211

ВЕСТНИК
Карачаево-Черкесского государственного
университета

№ 39/ 2015

Научно-методический журнал

Редактор	Н.В. Ефрюкова
Ответственный за выпуск	С.У. Пазов
Корректор	Е.М. Плуговая
Компьютерная верстка -	С. А. Бостанова

Подписано в печать 21.12.2015 г.

Объем: 16,6 уч.-изд.л.

Бумага офисная.

Тираж 150 экз.

Издательство Карачаево-Черкесского
государственного университета имени У.Д. Алиева:
369202, г. Карачаевск, ул. Ленина, 29.

Отпечатано в типографии Карачаево-Черкесского
государственного университета имени У.Д. Алиева:
369202, г. Карачаевск, ул. Ленина, 46.