

**ТАРАКЛИЙСКИ ДЪРЖАВЕН УНИВЕРСИТЕТ
„ГРИГОРИЙ ЦАМБЛАК”, РЕПУБЛИКА МОЛДОВА**

ДУНАВ – ДНЕСТЪР

**ИСТОРИЯ. ЕТНОЛОГИЯ. КРАЕЗНАНИЕ. ЕЗИКОЗНАНИЕ.
ФОЛКЛОР. ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ. МЕТОДИКА НА
ОБУЧЕНИЕТО. ПЕДАГОГИКА. МУЗИКА. РЕЦЕНЗИИ.
ПРИЛОЖЕНИЕ**

Годишник

(По случай 20-годишнината на университета)

Том X

Тараклия 2024

НАУЧЕН КОМИТЕТ

Мария Паслар (Тараклия, държавен университет „Гр. Цамблак“), унив. конф., доктор,
ректор на университета.

Васил Кондов (Тараклия, държавен университет „Гр. Цамблак“), унив. конф., доктор.

Иван Думника (Кишинев, Научно дружество на българистите в Република Молдова),
доктор-хабилитат.

Иван Илиев (България, Пловдивски университет), доцент, доктор.

Валентина Колесник (Украйна, Одеса, Национален университет „И. Мечников“), проф.,
доктор.

Валентина Неворова (Тараклия, държавен университет „Гр. Цамблак“), унив. конф.,
доктор.

Николай Тодоров (Тараклия, държавен университет „Гр. Цамблак“), унив. конф., доктор.

Нина Горбачова (Тараклия, държавен университет „Гр. Цамблак“), унив. конф., доктор.

Мартин Хенцелман (Германия, University of Greifswald), доцент, доктор-хабилитат.

Адина Плэтикъ (Тараклия, държавен университет „Гр. Цамблак“), унив. конф., доктор.

Редколегия: **Васил Кондов** – съставител и главен редактор, унив. конф., доктор.

Мария Паслар, унив. конф., доктор.

Николай Тодоров, унив. конф., доктор.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova

Dunărea – Nistru : Istorie. Etnologie. Etnografie regională ... : Anuar = Дунав – Днестър : История. Етнология. Краезнание ... : Годишник / Universitatea de Stat din Taraclia "Grigorii Țamblac" ; научен комитет: Мария Паслар [и др.] ; редколегия: Васил Кондов (съставител и главен редактор) [и др.]. – Taraclia : [S. n.], 2024 (Centrografic) – . – ISBN 978-9975-9568-8-8. – ISSN 1857-2758.

Vol. 10. – 2024. – 420 p. – Texte, rez.: lb. rom., bulg., engl., etc. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [30] ex.

– ISBN 978-9975-3656-2-8.

082=00

D 94

Tipografia: „CentroGrafic” SRL, Cahul

Tel.: 0 299 25949

**UNIVERSITATEA DE STAT TARACLIA “GRIGORII ȚAMBLAC”
REPUBLICA MOLDOVA**

DUNAREA – NISTRU

**ISTORIE. ETNOLOGIE. ETNOGRAFIE REGIONALĂ.
LINGVISTICĂ. FOLCLOR. ȘTIINȚA LITERATURII.
DIDACTICĂ. PEDAGOGIE. RECENZIE. ANEXĂ**

(CU ocazia aniversării a 20-a de la fondarea Universității)

Anuar.

vol. X

Taraclia 2024

СЪДЪРЖАНИЕ

Предговор	9
Встъпително слово	
– Паслар, Мария (ТДУ „Гр. Цамблак“). <i>Тараклийският университет «Гр. Цамблак» на прага на своята 20-та годишнина</i>	10
I. ИСТОРИЯ. ЕТНОЛОГИЯ. КРАЕЗНАНИЕ	
– Гургуров, Д. (Кортен, РМ). <i>Кортенци по време на руско-турската от 1877-1878 г. в спомените на потомци</i>	18
– Гургурова, Юлия (Кортен, Молдова). <i>Животът и делото на баща ми</i>	25
– Добрев, П. (Острівне / Бабата, Украйна). <i>Александър Фудулаки – една малко известна личност в изграждането на младата българска държавност</i>	32
– Думиника, Иван (Кишинев). <i>Инвалиден дом и параклис за участниците в Освободителната война</i>	36
– Смирнова, М. <i>Търдичани – български опълченци в Освободителната за България руско-турска война 1877-1878 г.</i>	41
– Пушков, И. (Болград, Украйна). <i>Церковный клир Свято-Георгиевской церкви в болгарской колонии Чешма-Варуита (1821-1856 гг.)</i>	45
– Рацеева, Е. (ТДУ „Гр. Цамблак“). <i>Паисий Хилендарски – първият народен будител</i>	67
– Хатлас, Ежи (Познан, Полша). <i>Гагаузите в град Варна и в село Кестрич в миналото и сега</i>	76
II. ЕЗИКОЗНАНИЕ. ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ	
– Гайдаржи, Надежда, Марина Люцканова (ТДУ „Гр. Цамблак“). <i>Геният на българската възрожденска литература Христо Ботев и съвременният читател в системата на лицейското образование. Как да се разкрие лирическият „Аз“ в лириката на Ботев пред ученика в училището</i>	86
– Гринько, Галина (ТГУ им. Гр. Цамблака). <i>Особенности формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов двойных педагогических специальностей (Болгарский язык – Английский язык)</i>	95
– Жакоте, Любомира (Кишинев). <i>Образът на Васил Левски в творчеството на Иван Вазов</i>	103
– Жакоте, Любомира (Кишинев). <i>Тема за женската красота в молдовския и българския фолклор</i>	108
– Илиев, Ив. Г. (Пловдивски университет, България). <i>Турският диалект на гагаузите в Турио, Североизточна Гърция</i>	117

- **Кара, Надежда** (Кишинев). *Представления о высших силах в сказках болгар Молдовы и Украины как отражение народного православия*.....126
- **Кондов, Васил** (ТДУ „Гр. Цамблак“). *Към въпроса за произхода на някои фамилии имена на българите от град Тараклия (Кратко съобщение)*.....139
- **Никитенчук, Мария** (Кишинев, ГПУ им. И. Крянгэ). *Компетентностный подход в преподавании фольклора*.....144
- **Паслар, Мария** (ТДУ „Гр. Цамблак“). *Формиране на межкултурни компетенции на студентите – бъдици педагози по български език в гимназиалния етап*.....150
- **Стоева, А.** (ТДУ „Гр. Цамблак“). *Типология на интерференциите при специфични проявления на билингвизъм в г. Тараклия, Р Молдова*.....162
- **Сухинина, М.** (ТДУ „Гр. Цамблак“). *Контрастни маркери в речта на тараклийци*.....172
- **Флокосу, Лариса** (ТДУ „Гр. Цамблак“). *Концептуализиране на модела за интеркултурната комуникативна компетентност на учителя в обучението по български език в условията на многоезичие в Република Молдова*.....176
- **Хенцелман, Мартин** (Грайфсвалд, Германия). *Значение языка в общественном пространстве Буджака*.....185

III. ПЕДАГОГИКА

- **Волковская, М., Н. Горбачева** (ТГУ им. Гр. Цамблака). *Межкультурный диалог как неотъемлемый компонент современного учебника по русскому языку в школах Республики Молдова*.....191
- **Зенгин, Петя** (Кърджали, България). *Анализ на резултати от предварителен контрол по изобразително изкуство на ниво знания, умения и отношения на ученици от четвърти клас*.....197
- **Зенгин, Петя** (Кърджали, България). *Анализ на резултати от предварителен контрол по изобразително изкуство на ниво знания, умения и отношения на ученици от трети клас*.....205
- **Казакова, Д.** (Кърджали, България). *Развиване на продуктивните езикови умения по чужд език (английски) на студенти билингви – проблеми и предизвикателства*.....214
- **Коларь, Мария, Анастасия Шаган** (ТГУ им. Гр. Цамблака). *Реализация индивидуального подхода в обучении младших школьников*.....222
- **Коларь, Мария, Татьяна Бабэ** (ТГУ им. Гр. Цамблака). *Формирование гендерных компетенций у детей младшего школьного возраста*.....230
- **Плэтикэ, Адина, Марина Буюкли** (Universitatea de stat „Gr. Țamblac“). *Детские страхи и методы их коррекции в дошкольном возрасте*.....241

- **Плэтикэ, Адина, Воинская Марина** (Universitatea de stat „Gr. Țamblac“). *Эмоциональное развитие у детей младшего школьного возраста.....***248**
- **Плэтикэ, Адина, Тихомирова Марьяна** (Universitatea de stat „Gr. Țamblac“). *Роль воспитателя в преодолении кризиса 3-х лет.....***255**
- **Țurcanu Iana** (Universitatea de stat „Gr. Țamblac“). *Formarea cunoștințelor despre plante prin educația ecologică a preșcolărilor de 6-7 ani***262**
- **Usataia, Svetlana** (ТДУ „Гр. Цамблак“). *CREATING TEACHER-STUDENT FRIENDLY RELATIONS AS A TOOL TO MINIMIZE THE PSYCHOLOGICAL BARRIERS TO EFFECTIVE COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE.....***267**

IV. МУЗИКА

- **Великсар, Вероника, Зоя Карагиоз** (ТГУ им. Гр. Цамблака). *Самооценивание на уроках музыкального воспитания.....***275**
- **Гарановская, Е.** (ТГУ им. Гр. Цамблак). *Связь музыкальных эмоций с потребностями младших школьников.....***288**
- **Калоев, Л.** (Тираспол, ПМР). *Бележит музикант и педагог от нашия край.....***294**
- **Кочева, Е.** (ТГУ им. Гр. Цамблака). *Интеграция этнокультурных ценностей, как тенденция формирования национальных достоинств на музыкальных занятиях УРО.....***304**
- **Люленов Иван** (Комрат). *Музыкант, педагог, наставник.....***312**
- **Nevzorova V.D.** (Universitatea de stat „Gr. Țamblac“) *Muzica instrumente, ca o modalitate de pregătire pentru interacțiunea interculturală a elevilor.....***316**
- **Nevzorova V.D., Sandu M.** (Universitatea de stat “Grigore Țamblac” din Taraclia). *Interpretarea la instrumente musicale pentru copii ca mijloc de dezvoltarea a abilităților musicale ale copiilor de vârstă preșcolară.....***321**
- **NEVZOROVA Valentina, Marina SCHIȚANU** (Universitatea de stat “Grigore Țamblac”). *Perceperea creativității la lecțiile de șuzica in școa.a general.....***332**

V. РЕЦЕНЗИИ

- **Березовикова, Т.** (Кишинев, Академия музыки, театра и изобразительных искусств). *Рецензия на методическую разработку «Музыкальный классицизм», автор Валентина Невзорова, доктор искусствоведения и культурологии, и. о. доцента Кафедры педагогики Тараклийского государственного университета имени Григория Цамблака.....***353**

- **Великсар, Вероника** (ТГУ им. Гр. Цамблака). *Рецензия на «Хрестоматию по дирижированию и хору» коллектива преподавателей кафедры «Культура и искусства» КГУ.....***355**
- **Великсар, Вероника** (ТГУ им. Гр. Цамблака). *Отзыв на Резюме к докторской диссертации на тему "Формирование художественных ценностей у студентов в процессе хореографической подготовки в вузе", автор ТАППЭ Светлана.....***357**

VI. ПРИЛОЖЕНИЕ

- Балгажи, Димитър** (Твърдица, Молдова). *Речник и идиоми на твърдишкия говор в Република Молдова.....***361**

ПРЕДГОВОР

Уважаеми читатели, в този сборник са включени предимно материали от проведените през 2023 г. научни конференции и кръгли маси в ТДУ „Григорий Цамблак“, както следва:

- Кръгла маса, посветена на Васил Левски – 19.02.2023 г.
- Кръгла маса на тема „Бесарабските българи и Освобождението на прародината“ – 2 март 2023 г.
- Студентска научна конференция по случай Деня на славянската писменост и българската просвета и култура – 26.05.2023 г.
- На 27-28.10.2023 г. 12-то издание на Международната научна конференция, посветена на известния молдовски историк Иван Анцупов, на тема „Междуетнически взаимодействия в етноконтактна зона“.

Някои материали, без да са били представени в някой от горепосочените форуми, по преценка на Научния комитет също са включени в сборника. Такъв например е речникът на твърдишкия говор на Д. Балтажи. Поради нестандартния си обем (60 страници) той е поместен в Приложението.

Общото количество материали в сборника е 44, 25 от които са на преподаватели и студенти от нашия университет. Авторите им са от България, Германия, Молдова, Полша, Украйна.



Паслар, Мария, унив. конф., доктор, ректор на
Тараклийския държавен университет «Григорий Цамблак».

ТАРАКЛИЙСКИЯТ УНИВЕРСИТЕТ «ГРИГОРИЙ ЦАМБЛАК» НА ПРАГА НА СВОЯТА 20-та ГОДИШНИНА

Тараклийският университет е открит благодарение на взаимните усилия на България и Молдова, благодарение на успешните двустранни отношения в областта на образованието, науката и културата. Съществуването на университета стана възможно в резултат на толерантна и последователна политика на молдовската държава и молдовското общество в подкрепа на българския етнос в страната.

Уникалността на ТДУ «Гр. Цамблак» се състои в това, че той е единственият университет, който функционира в регион с компактно българско население извън пределите на България, в Република Молдова, създаден въз основа на Указ на Президента на Република Молдова в резултат на двустранно споразумение между Република Молдова и Република България, което му придава особено значение. Той е създаден с цел съхраняване и развитие на езика и културата на българската диаспора и нейната интеграция в молдовското общество.

Президентът на Република България Георги Първанов (2002-2012 г.) на 1 октомври 2004 г. отбеляза в своето приветствено слово: *«Тараклийският университет е етнополитически модел, който не може да не ни радва и което е знак за бъдещата европейка перспектива и на двете страни».*

При подписването на междуправителственото споразумение за подпомагане на ТДУ, Република България се ангажира да оказва ежегодна финансова помощ в размер на 100 академически стипендии.

Пътят за откриване на университета именно в Тараклия се оказа труден, но и пътят, по който се развива и функционира учебното ни заведение, също не е лек. Тези 20 години – това са години, през които университетът се бори за оцеляване и за утвърждаване като място, където присъства силен български дух, където се поддържа интересът на етническите българи към изучаването на езика на своите деди и неговото овладяване, за да се предаде на младото поколение.

Нашата цялостна стратегическа визия за растеж се гради върху изискванията на трудовия пазар в региона чрез повишаване и утвърждаване на високо качество на обучението, чрез стимулиране на научноизследователската и културната дейност, чрез развиване на академичния и институционалния потенциал и поставяне в центъра на университетската политика студента като пълноправен партньор и активна страна в образователния процес.

Тараклийският университет е средище, което постоянно напомня кои са основните приоритети на българската общност в Молдова – образованието, науката, културата и традициите. Утвърди се като място, където присъства силен български дух, където се поддържа интересът на етническите българи към изучаването на родния български език и неговото познаване с цел да се предава на младото поколение.

Учебното заведение се отличава с уникални образователни програми, условия за научни изследвания в областта на българистиката (история, култура, език на местното българско население и неговата регионална литература).

За 20 години университетът не само достойно преодолява проблемите, но и констатира своите успехи и резултати.

Университетът в днешния си вид е резултат от труда на нашия научно – дидактически персонал, който със своя академичен дух и професионализъм създаде името и авторитета на нашия университет. И най-важното – подготвя свои възпитаници, които реализират образователната политика на Университета в педагогическата сфера.

Учебното ни заведение осъществява външно и вътрешно партньорство: с държавни, образователни, професионални и обществени институции.

Ръководството на Тараклийския район оказва съдействие в установяването на контакти и връзки с държавни и международни институции с цел подобряване на университетската материална база и укрепване името на университета и неговото съхраняване.

За университета последните пет години са особено ползотворни по отношение на помощта, която беше оказана от Република България във вид на

допълнителни финансови средства, включително от предприемачи и меценати. Финансовото подпомагане на образованието е най-добрата инвестиция в нашето молдовско общество.

Благодарение на родолюбивата дейност, загриженост и подкрепа на обществеността, Тараклийският университет укрепва своята материална база и поддържа качеството на образователните услуги.

В Тараклийския университет в рамките на национални и международни проекти функционира Дидактически ресурсен Център за межкултурно образование, финансиран от образователния Център («Prodidactica») през 2022 г.

Учебните аудитории са обзаведени с мебели, мултимедийна техника, специализирана научна и учебна литература.

Въз основа на сключения договор между Фонда за иновации и устойчиво развитие, Националната асоциация на компаниите в областта на информационните технологии в Република Молдова и Тараклийския държавен университет «Гр. Цамблак» и в рамките на предложени проект на територията на университета функционира Центърът за информационни технологии «ТЕKWILL». Центърът предоставя на университета нови възможности за повишаване качеството на професионалната подготовка на младите специалисти за съвременните условия.

Тараклийският университет се включи в програмата на Русенския университет «Ангел Кънчев», посветена на Европейската нощ на учените с участието на талантивите изпълнители – преподаватели: д-р конф. Николай Тодоров, д-р Татяна Батър, д-р конф. Виталий Тодоров, д-р конф. Василий Кондов, университетски асистент Анна Витанова.

През 2022 г. Тараклийският университет остана извън полето на образователната реформа, като запази самостоятелния си статут благодарение на подкрепата на Президента на Република България Румен Радев, настойчивата и последователната политика на Република България към българската диаспора в Молдова, благодарение на българските обществени и културни организации в България и Молдова. Особена благодарност изразяваме на председателя на район Тараклия г-н Иван Паслар (2019-2023 г.) за взетите навременни мерки за отстояване на университета като самостоятелно висше учебно заведение.

Издаваме благодарност на всички, които не останаха равнодушни и подкрепиха спасяването на Тараклийския университет, за да продължи да изпълнява своята важна мисия – да подкрепя етническите българи в

изучаването на родния език, да се утвърждава като научен и образователен център за българите в Молдова.

Образованието е динамична система, преминава през много етапи и промени. Процесът на световната глобализация засяга и сферата на образованието, което предполага съвместна подготовка на педагогически кадри (с участието на работодатели и вузове – партньори в страната ни и извън нея), качество на образователните услуги, мобилност на участниците в образователния процес, подготовка на специалисти, отговарящи на изискванията на трудовия пазар, формиране у младото поколение междукултурна и мултилингвална компетентност, израстването на академичния персонал, конкуренция между образователните институции. Това са основните предизвикателства, които глобализацията поставя пред висшето образование. Тараклийският университет успешно се приспособява към тези предизвикателства.

Университетът за 20 години е подготвил над хиляда (1100) випускници, които успешно се трудят в различни професионални области. Основната част от нашите възпитаници се трудят в качеството на учители в доуниверситетските учебни заведения в Молдова. В Тараклийския район като педагози работят 130 випускници на нашия университет.

Над 90 % випускници със специалност «Музика» работят в качеството на учители по музика в среднообразователни учебни заведения, в детски градини, в школи по изкуствата. От другите випускници по избраната специалност работят 40%. Мнозина от випускниците продължават обучението си във втория цикъл на висшето образование, магистърска степен, във висши учебни заведения в Молдова и България.

Нашата Алма матер се гордее със своите випускници, които са избрали да обучават младото поколение и да предават духовното богатство на нашия народ на следващите поколения млади българи.

Университетът подпомага студенти, завършили образованието си, при намиране на желаната от тях работа по специалността и поддържа връзки с работодатели, предоставя информация за свободни работни места.

Нашите абсолвенти се стараят да влягат своите знания и умения в развитието на институциите в града и района, в които работят: доуниверситетските учебни заведения, в икономическата и социалната сфера, в професионалния ансамбъл «Родолубие», читалище «Олимпий Панов», театър «Смешен петък», в митническите служби, в органите на вътрешните работи.

Функциониращият Студентски съвет на ТДУ, единственият легитимен представител на студентската общност в университета, активно приобщава все повече студенти към дейностите, реализирани от него – културна, спортна, информационна.

За 20 учебни години са издадени редица научни издания: монографии, юбилейни сборници, речници, сборници от конференции, статии в специализирани списания, студии, художествена литература, учебници и учебни помагала, методически насоки, годишник. Ежегодно се провеждат международни и национални научни конференции, кръгли маси и други форуми. Педагогическата общност на университета успешно се представя със своите научни трудове както в страната, така и извън нея.

Научноизследователската дейност в нашето учебно заведение се изгражда по направления, по които се подготвят специалисти. Приоритетните научни направления са в областта на българистиката – история, етнография, диалектология, литературознание, езикознание, археология, социология, педагогика и психология, междуетнически отношения.

Развитието на международната дейност на университета осигурява неговите позиции на международния пазар, което се осъществява, основно, чрез развитие на академична мобилност на студенти и преподаватели, за провеждане на научни изследвания. Сключени са договори за сътрудничество в образователния и научния процес с вузовете-партньори от България, Румъния, Русия и Украйна.

Учебното ни заведение е член на Международния консорциум в сферата на науката и образованието наред с Русенския университет «Ангел Кънчев» и «Великотърновския университет «Св. св. Кирил и Методий», Република България.

Създаденият Консорциум дава нови възможности за развитие и утвърждаване на нашия университет чрез съвместни образователни дейности, за повишаване качеството на обучението.

Интересът към университета се потвърждава от визитите на държавни и правителствени ръководители, на дипломатически мисии от различни държави в Република Молдова.

От решаващо значение е и подкрепата, която ни оказва молдовската държава за създадената възможност младите хора от български произход да се обучават в това учебно заведение, да изучават езика на родителите си, историята, традициите и културата на българския народ.

През тези 20 години в учебното заведение бяха командирани и по своя лична инициатива дойдоха 18 специалисти от Република България, които

преподаваха и продължават да преподават български език и литература, които оказват методическа помощ в учебния процес и в съхраняване на българския дух в район Тараклия.

Важно е и това, че България предоставя възможност на преподавателите от университета да повишават своята квалификация: обучение в докторантура, специализации. Випускниците на университета завършват магистърски програми и докторантура в български вузове. Двама наши випускници защитиха докторски дисертации Евгений Чирков и Виталий Казанжи, който е наш колега - преподавател.

Университетът тясно сътрудничи с посолството на Република България в Молдова в областта на образованието и културата.

В университета са създадени необходимите условия не само за професионална подготовка, но и за хармоничното развитие на личността. Студентите имат възможност да бъдат участници в танцовия ансамбъл, в оркестъра за народна музика, във вокалния ансамбъл на нашето учебно заведение. Университетът развива културна и спортна дейност с участие в регионални и републикански мероприятия, в които наши студенти достойно представят учебното ни заведение.

Бъдещето развитие на нашето учебно заведение е заложено в дългосрочната стратегия за развитието на ТДУ, приета на Академичния съвет на вуза. Дейностите на университета са насочени за постигане на основните цели в стратегията ни, за просперитет на Тараклийската Алма матер. Изпълнявайки отговорната си мисия, ТДУ и занапред ще бъде средище на българската духовност в Молдова, ще продължи да осигурява региона и страната с висококвалифицирани кадри в областта на образованието и културата.

Убедени сме, че 20-годишната история на ТДУ е история на университетската институция, чиито представители са се посветили на изключително важна мисия: да опазват, съхраняват, преподават и развиват университетската идея и мисъл.

Молдова и България подготвят документи, които ще направят възможно Тараклийският държавен университет „Григорий Цамблак“ да бъде преобразуван във филиал на Русенския университет „Ангел Кънчев“. Това ще даде възможност подготовката на специалисти в Молдова да бъде на базата на най-добрите български образователни програми, необходими за развитието на културния диалог между двата народа – българския и молдовския, за развитието на Тараклийския район, както и на целия южен регион в Молдова.

Утвърдено е подписването на Споразумението между Правителството на Република Молдова и Правителството на Република България за създаване в Република Молдова, в гр. Тараклия, клон на Русенския университет «Ангел Кънчев», Република България (Постановление на Правителството на Република Молдова № 135 от 28.02.2024 г.).

Изразяваме специална благодарност на преподавателския състав, който със своя професионализъм допринася за успешното протичане на учебната и научната дейност. Гледаме с оптимизъм в бъдещето, защото сме сигурни, че нашето учебно заведение е авторитетно висше училище, притегателен център за младите българи от Молдова и Украйна.

В заключение бих искала да пожелаая на всички колеги много здраве, силен дух и дръзновение в благородното дело на учени и преподаватели. На всички наши студенти – най-ценният капитал на университета ни – желая упоритост и високи успехи в овладяването върховете на познанието, за да придобиват знания и да станат добри специалисти, от които се нуждаят нашето общество, нашата държава.

I. ИСТОРИЯ. ЕТНОЛОГИЯ. КРАЕВЕДЕНИЕ



ГУРГУРОВ, Димитър (1953-2023), учител по география и история, директор на Кортенския историко-етнографски музей.

КОРТЕНЦИ ПО ВРЕМЕ НА РУСКО-ТУРСКАТА ВОЙНА ОТ 1877-78 ГОДИНА В СПОМЕНИТЕ НА ПОТОМЦИ

Руско-турската война от 1877-78 година – това е една от 12 (дванайсетте) войни между две империи, но това е и една от 14-15 хил. войни, регистрирани от историята на човечеството през 1976 г. За това количество войни в историята научих от книгата на Юрий Кашлев „После 14 тысяч войн“ (изд-во „Молодая гвардия“). От тогава изминаха 47 години и може да се предположи, че те са станали 15 хил, а може би да са и повече. Но ако по-рано са воювали с кремъчно оръжие, стрели, копия, използвали са зъби, то в наше време – с танкове, самолети, нашето безгрижие ...

Що се отнася до кортенци, участвали в руско-турската война, то С.З. Новаков в своите четири книги и в последните две в съавторство с Н.Н. Гургуров са осветлили този въпрос, макар че за двамата участници те научиха от мен и от проф. К. Калчев.

И благодаря на С.З. Новаков и Н.Н. Гургуров, че осветлиха този въпрос, макар че информационността им е повече статистическа. Къде са смисълът, наградите, метрическите данни за датите на раждане и смърт?

Естествено, на един човек му е крайно тежко да изследва всичко за участието в тази война. А ми се иска повече да разберем за самата военна служба, за психологията ѝ.

А на С.З. Новаков и съавтора му Н.Н. Гургуров – огромна благодарност. Войната, както е известно, е започнала през 1877 година. Но преди нея се е състояла Кримската война (1853-1856 год.). В тази война Руската империя е претърпяла поражение и е изгубила много територии. Без съмнение е, че Русия

е жадувала за реванш и е чакала повод за нова война, макар че това обикновено се премълчава. А повод за това е станало Априлското въстание в България през 1876 г., което османите жестоко смазали. Цялата световна общественост е осъдила Османската империя.

Българските патриоти се обръщали към православна Русия да ги освободи от османите. Руската интелигенция даже е молила царя да започне война. Всичко това, в края на краищата, заедно с други неща е станало причина за начало на войната. Още повече, че Русия е жадувала за реванш и връщане на изгубени територии. Още повече, че тя е мечтала за завземе турските проливи и Истамбул и т.н. И затова на 12 / 24 април 1877 г. е бил прочетен царският манифест в гр. Кишинев за началото на войната с Османската империя. В тази война са участвovali и 6-ма кортенци:

1. Таукчи Захарий Петрович, роден през 1853 г.
2. Калоев Афанасий Петрович, роден през 1854 г.
3. Петков Иван Дмитриевич, роден през 1854 г.
4. Пейков Маноил Мих. / Петр., роден през 1854 г.
5. Дерменжи Филип Генчов, роден през 1854 г.
6. Новаков Петър Драгиев, роден през 1852 г.

По време на създаването на музея, събирайки материал за оформяне на табло, на експозиция за руско-турската война от 1877-1878 г., се срещам с възрастни хора от селото ни, Кириютня / Кортен. И един от тях се оказва Васил Барбаров с прякора Васютката, роден през 1905 г., който ми разказа за Филип Генчев Дерменжи, роден през 1854 г. По негови думи Филип Дерменжи често и много е седял на пътната пейка пред къщата си и разказвал за войната, за себе си. По време на войната му се е наложило да преживее много тежки минути, часове, когато пред очите му са умирали войници, негови другари по оръжие. След завършването на войната той се запознава с българка от района на София и я довежда в Бесарабия, която, за съжаление, след година и половина почива от тифус. След известно време той се жени за втори път.

Според разказа на правнука му Иван Дерменжи негова снимка, фотография дълго е висяла в дома му на стена, до към 80-те години на миналия век. Но след време снимката някъде изчезва, изгубва се.

А сега за друг участник в тази руско-турска война.

В селището Светлый, където живеят преселници от Кириютня / Кортен, се запознах с *Иван Петков*, роден през 1911 г., който ми разказа за своя дядо – участник във войната (вж. снимката). Иван Петков подари на музея тази стара снимка, на която е дядо му – участник в руско-турската война с внуци и

правнуци. Така в нашия музей се появи единствената фотография на участник в руско-турската война от 1877-78 год. *Иван Дмитриев Петков*, роден през 1854 г. По думите на внука Иван Петков, дядо му е разказвал една интересна история, станала по време на войната. Опълченците никак не са могли да превземат един от върховете, възможно, на Шипки, и са били вече отчаяни... В един момент пред тях се е появил един овчар със стадото си овце. И те, опълченците, в отчаянието си са решили да се пошегуват с него, като са казали на български: „Не можем да превземем турския връх, тогава хайде да убием този овчар!“ Овчарят, юноша, който е знаел български започнал да ги моли да не го убиват. Казал им, че знае как могат да се вдигнат на върха. И ги е повел в страни на 30-50 метра и им показал тунел под земята, през който се е пренасяло оръжие. Войниците са го зарили този тунел. И в края на краищата върхът бил превзет. Възможно това да е била Шипка...

Срещал съм се и с *Емануил Пейков*, който се гордееше с дядо си, и казваше, че имало и негова снимка, но не се е съхранила...

За съжаление, поради това, че в по-ранно време не е била извършена събирателска работа по дадената тема и безценният веществен материал не се е съхранил за потомците. Жалко!

В тази война са загинали около 23 хиляди войници от руската армия и още 25 хиляди са починали от болести – тифус, грип и т.н., т.е. общо взето около 50 хиляди, макар че в царско време са писали, че са загинали около 200 хиляди.

В тази война са загинали и около 32-33 хиляди българи, но за това обикновено не е прието да се пише. И българи са загивали не само за своята родина, но и за свободата на Русия, от тежките условия, наложени ѝ във връзка с поражението в Кримската война. А аз за това пиша, тъй като нерядко българите ги упрекват заради някакво предателство, говорейки за освобождението на България, а за своето освобождение от тежките условия мълчат, за освобождението на Румъния, Сърбия, Черногория също премълчават.

ИЗТОЧНИЦИ

1. **Юрий Кашлев**. После 14000 войн, изд-во „Молодая гвардия“, М., 1976.
2. **Музеен фонд** на Историко-етнографския музей в с. Кортен.
3. **Личен архив** на директора на музея Д. Гургуров.
4. **Новаков С.З., Гургуров Н.Н.** Село Кортен. Времена и судьбы. Кишинев 2009.
5. **К. Калчев**. Бесарабските българи опълченци в руско-турската война /1877-1878 г./, В. Търново, 1995.



Опълченецът Иван Петков с близките си (Снимката се пази в Историко-етнографския музей на с. Кортен, РМ).

КОРТЕНЦИ В РУССКО-ТУРЕЦКОЯ ВОЙНА 1877-1878 ГОДОВ В ВОСПОМИНАНИЯХ ПОТОМКОВ.

<p>Русско-турецката война 1877-78 г. – это одна из 12 войн между двумя империями, но это и одна из 14-15 тыс. войн, зарегистрированных историей человечества в 1976 г. Об этом количестве войн в истории я узнал из книги Ю. Кашлева „После 14 тысяч войн“ (изд-во „Молодая гвардия“, 1976 г.). С тех пор прошло 47 лет и можно предположить, что их стало 15 тысяч, а может и больше. И если раньше воевали кремневым оружием, стрелами, кобьями, использовали зубы, то в наше время – танки, самолеты, ракеты...</p> <p>Ч то касается кортенцев, участвовавших в русско-тур. войне, то С.З. Новаков в своих четырех книгах и в последних двух в соавторстве с Н.Н. Гургуровым осветили этот вопрос, даны метрические данные о дате рождения и смерти, месте службы участников войны, и хотелось бы узнать о самой боевой службе, психологии наших людей на войне.</p> <p>С.З. Новакову в соавторстве с Н.Н. Гургуровым огромное спасибо за кропотливое исследование, которое содержит, в том</p>	<p>числе, информацию мою и К.Калчева.</p> <p>Война, как известно, началась в 1877 г. Но до этой войны состоялась Крымская война (1853-1856 гг.), в которой Российская империя потерпела поражение и потеряла много территорий. Без сомнения, что Россия жаждала реванша и искала повод для новой войны, и об этом стараются умолчать. А поводом стало Апрельское восстание в Болгарии (1876 г.), жестоко подавленное османями. Вся мировая общественность осудила Османскую империю. Болгарские патриоты обратились к православной России освободить их от осман. Русская интеллигенция также просила царя начать войну. Все это в сумме стало причиной начала войны, тем более, что Россия стремилась вернуть потерянные территории и мечтала захватить турецкие проливы и Стамбул и т.д. И поэтому 12 / 24 апреля 1877 г. был зачитан царский манифест в г. Кишиневе о начале войны с Османской империей. В этой войне участвовало 6 кортенцев:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Таукчи Захарий Петрович, 1853 г. р. 2. Калоев Афанасий Петрович, 1854 г. р. 3. Петков Иван Дмитриевич, 1854 г. р. 4. Пейков Маноил Михайлович 1850 г. р. 5. Дерменжи Филип Генчович 1854 г. р. 6. Новаков Петр Драгевич 1852 г. р. <p>Во время создания музея, собирая материал для оформления экспозиции о русско-турецкой войне, я встречался со старожилыми родного села Кирютня (Кортен). И одним из них был Барбаров Василий по прозвищу Васютката 1905 г.р., который рассказал мне о Дерменжи Филиппе Генчеве 1854 г. р. По его словам, Дерменжи Филипп много сидел на скамейке на улице, Васютка к нему подсаживался, и он рассказывал о войне. Во время войны ему пришлось пережить тяжелые минуты и часы, когда на его глазах умирали сослуживцы. После завершения войны он познакомился с одной болгаркой из-под Софии, с которой он приехал в Кирютню, но, к сожалению, она через полтора года из-за тифа скончалась.</p>
--	---	--

ним подшутить и крикнуть на болгарском языке: „Не можем взеъ турецкую вершину, тогда давай убьем этого чабана!“ Чабан знал болгарский язык и стал умолять их не убивать его и сказал, что знает важный секрет – как подняться на вершину. Он отвел их в сторону, метров на 30-50, и рассказал о туннеле под землей, по которому перевозилось оружие и продукты питания. Солдаты раскопали и зарыли туннель. В конечном итоге вершина была взята. Скорее всего, это была Шипка.

Также я встречался с внуком Пейковым Эмануилом, который гордился дедом, и говорил, что фотография была, но не сохранилась... К сожалению, из-за того, что в более раннее время молодым поколением не была проведена поисково-собираТЕЛЬская работа по данной теме, бесценный вещественный материал не сохранился для потомков. Очень печально и досадно.

В этой войне погибло около 23 тыс. российских солдат и 25 тыс. умерло от болезней – тифа, гриппа и др., т.е. всего около 50 тысяч российских солдат, хотя в царское время писали, что погибло намного больше.

В этой войне погибло около 32-33 тыс. болгар, но об этом обычно не было принято писать. И болгары погибли не только за свою родину, но и за свободу России, от тяжелых условий, навязанных ей в связи с поражением в Крымской войне. И об этом я пишу, так как нередко болгар упрекают за какое-то предательство и говорят только об освобождении Болгарии, а о своем освобождении от тяжелых условий замалчивают, как впрочем, и об освобождении Румынии, Сербии, Черногории также замалчивают.

Источники

1. Ю.Кашлев „После 14000 войн“, изд-во „Молодая гвардия“, М., 1976.
2. Музейный фонд Историко-этнографического музея с. Кортен.
3. Личный архив создателя и директора музея Д. Гургурова.
4. К. Калчев „Бесарабски българи опълченци в руско-турската война 1877-1878г.“

Д.И.ГУРГУРОВ,
Директор
музея с.Кортен

Публикация на Д. Гургуров във в. „Свет“, Тараклия от 10.03.2023 г. въз основа на доклада (вж. погоре), изнесен на Кръглата маса „Бесарабските българи и освобождението на прародината (посветена на 145-годишнината на Освобождението на България от османското иго) на 02.03.2023 г. в ТДУ „Гр. Цамблак“.

Към този доклад на Д. Гургуров, изнесен на Кръглата маса в нашия университет миналата година по случай Освобождението на България от османско владичество прилагам и Ръкопис, написан след публикацията „Кортенцы в русско-турецкой войне 1877-1878 гг. в воспоминаниях потомков“ (във в. „Свет“, Тараклия, 10.03.2023 г., с. 6) също на руски и даден на мен (В. Кондов) от Д. Гургуров за превод и включване в материала му от Кръглата маса за публикация в нашия сборник. В случая смятам обаче за ненужно превеждането му от руски на български език:

**ИВАНОВ СТЕПАН – 7-мой ОПОЛЧЕНЕЦ
РУССКО-ТУРЕЦКОЙ ВОЙНЫ 1877-78 гг.
ИЗ КОРТЕНА (КИРЮТНИ)¹**

В предыдущей статье „Кортенцы в русско-турецкой войне 1877-1878 гг. в воспоминаниях потомков“ (Свет, Тараклия, 10.03.2023 г., с. 6) было отмечено 6 кортенцев – участников русско-турецкой войны 1877-1878 гг.

На научно-практической конференции в Тараклии (в ТГУ им. Гр. Цамблака, 02.03.2023 г. б.м. – В. Кондов) я впервые выступил с информацией по воспоминаниям односельчан об участниках этой войны – *Дерменжи Филип и Петкове Ив. Дм.* Когда верстался номер газеты „Свет“ с моей статьей, я решил перелистать мои полевые записки 40-45-летней давности, и в них я обнаружил 7-ого участника русско-тур. войны 77-78 гг., о котором нигде не упоминается. Это *Иванов Степан* (Стоян, по прякор Бунджука)², о котором мне рассказал тот же Барбаров.

Дерменжи Филип и Иванов Стоян были призваны в русскую армию в одно и то же время. Со слов В. Барбарова, они были хорошими друзьями и вспоминали много о войне. Например, Иванов С. рассказал Барбарову о том же случае, что и Петков Ив. Дерменжи Ф., когда долгое время они не могли взять какую-то вершину, и местный чабан, знавший болгарский язык, под страхом смерти, рассказал о существовании туннеля, по которому турки подвозили боеприпасы и пропитание. Солдаты закопали туннель и вскоре захватили вершину. Можно только предположить, что это была „Шипка“.

Читая литературу о русско-тур. войне 1877-78 гг., я наткнулся на такой исторический момент, когда султан после оправдывался тем, что у османов не была налажена связь с местным населением, в то время как у русских была связь с местным населением, благодаря, естественно, болгарским ополченцам.

Как выше мы отметили, в Кортене было 7 участников русско-тур. войны 1877-1878 гг. (вместе с Ивановым Степаном), двое из которых – *Дерменжи Филип и Иванов Степан* (Стоян) по официальным документам не определены из какого села (населенного пункта). Правда, благодаря моей информации С.З. Новаков в последней книге о Кортене – 2009 г., отметил, что кортенец *Дерменжи Филип* так же является ополченцем, а у Калчо Калчева и Червенкова Ник. он числится в списке „Не установленное село“.

Естественно, очень тяжело определить, когда есть только фамилия и имя.

¹ Въз основа на ксерокопие на ръкопис, даден от Гургуров Дм. Ив. на мен за превод и публикация (б.м. В. Кондов).

² Роден през 1855 г., вж. Ревизская сказка от 20.02.1859 г. Бессарабской области уезда Болгарского водворения Верхнебуджакского округа колонии Кирютня о состоящих мужского и женского пола душ задунайских переселенцев // Новаков С.З., Гургуров Н.Н., Кортен. Времена и судьбы, Кишинев, 2009, с. 443.

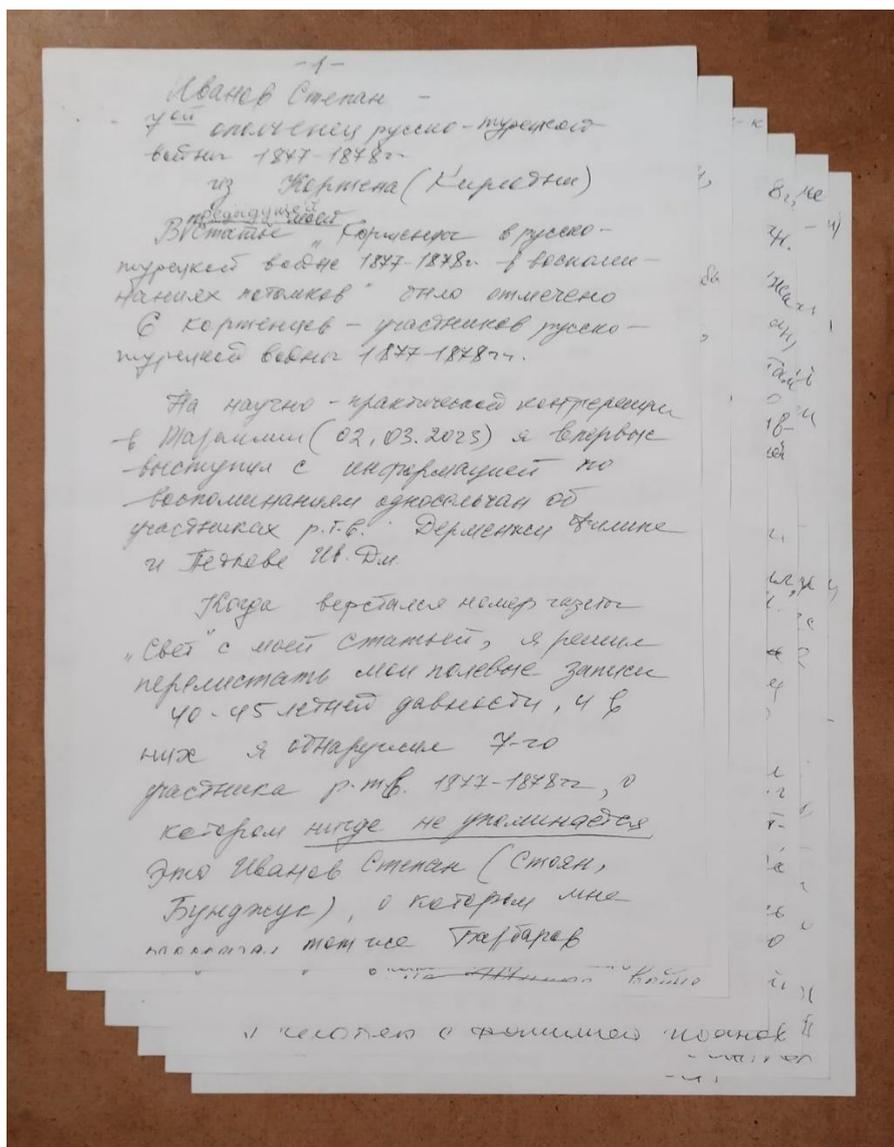
Что касается Иванова Степана, то его нет ни у Калчо Калчева, ни у С.З. Новакова. Замечу, что в книге (списке, б.м. – В. Кондов) К. Калчева „Бесарабски българи-опълченци в руско-турската война 1877-1878 г.“ имеются 9 человек с фамилией Иванов, но только один Иванов с именем Степан. И скорее всего, это наш кортенец, но который записан, что он из Огородного (Чийшия).

Учитывая, что Дерменжи Филип в документах не определен из какого села, то и Иванов Ст. тоже должен был быть из „неопределенного села“, так как они вместе призывались, вместе воевали и т.д. В списке (в графе, б.м. – В. Кондов) „неопределенное село“ есть один Иванов, но с именем Илья. Поэтому, на мой взгляд, писари просто совершили ошибку – Иванова Степана записали, что он из Чийшии (Огородного), а Иванова Илью – из „неизвестного села“, а должно быть все наоборот, и тогда все становится на свои места. Более того, в Чийшии (Огородном) участником войны был и Иванов Иван. И вполне возможно, что Иванов Илья и Иванов Иван являются родственниками.

А в заключении, заявляю, что Кортен пополнился еще одним, седьмым участником руско-турецкой войны 1877-1878 гг., это Ивановым Степаном (Бунджуком).

Мы, потомки, должны знать о наших героях и помнить о них, которые воевали за свободу нашей прародины – Болгарии.

С уважением и любовью
создатель музея с. Кортен **Гургуров Дм. Ив.**



Ксерокопие на преписа от ръкописа на текста на Д. Гургуров, направен от съпругата му Надежда.



ГУРГУРОВА, Юлия – дъщеря на Д. Гургуров, завършила висше образование в България.

ЖИВОТЪТ И ДЕЛОТО НА БАЩА МИ³

«Музеят и българщината са смисълът на моя живот»

Д.И. Гургуров

Многогранната дейност на Димитър Иванов Гургуров (Дмитрий Иванович Гургуров) може да бъде разделена на няколко етапа и направления в живота му:

1. Дипломиран учител по география и история.
2. Аспирантура към Академията на науките на Република Молдова (незавършена).
3. Създател и директор на историко-етнографския музей в родното си село Кортен (1984-2023).
4. Един от дейците на националното движение на бесарабските българи през 80-90-те години на миналия век.
5. Независим изследовател на произхода на гагаузите.
6. Автор на книгите:
 - Гагаузы-потомки тюрок-огузов или славяно-болгар
 - Етнографические и другие данные о происхождении гагаузов
 - Язык поменяем, но веру сохраним или истина о происхождении гагаузов
 - Кортенски шеги от Бесарабия

³ Спомените са написани по молба на доц., доктор-хаб. Мартин Хенцелман от университета в гр. Грайфсвалд, Германия.

7. Автор на публикации в регионалния вестник «Свет» и в издания в България.
8. Член на Дружеството на бесарабските българи «Кирил и Методий».
9. Семейен човек и предан съпруг, баща на три деца.

Д. Гургуров (02.04.1953-13.08.2023) е роден в село Кортен, Тараклийски район, Република Молдова.

През 1979 г., след служба в съветската армия, завършва Тирасполския педагогически институт по специалността «География». Стажът му като учител по география и история е 40 години.

В първите години на преподавателската си дейност, той се занимава с история на родното си село, като подава и идея за създаване на музей в родното си село. Инициативата му е подкрепена от местната колхозна администрация и той с цялата си, присъща на него отговорност и решителност, се заема с нелеката задача.

Д. Гургуров израства в семейство на колхозници: майка му е доячка, баща му е животновъд. От детство познава не само тежката селска работа, но и радостта от семейните срещи, когато се събира голямото и задружно семейство (6 деца, чичовци, лели, братовчеди).

Особено дълбоко западнаха в душата ни тъжните, бавни песни на дядо Иван и баба Васила, записани от татко на магнетофон. Народните песни за тежкия османски гнет, за несподелена любов, за носталгията по далечната прародина – точно това повлиява върху любовта към народната музика и фолклора. Баща ми самият обичаше да пее песни. Последните години на семейни празници пееше “Бащината къща”, а с майка ми пяха “Червено вино снощи пих”, “На първо либе” и др. До края на живота си ще помня, когато в селото имаше режим на тока заради икономии през 90-те години, та с брат ми Иван седяхме на тъмно до баща ми, и той ни пееше български песни, научавахме думите, слушахме разказите му за историята на България, за степната природа на родния му край, за Чаира, където като дете е пасял стадо овце, за трудоемния труд в зеленчукова градина, за това как от малък е помагал на майка си (баба Катя) в отглеждането на копринени буби... Това изиграва голяма роля във формирането на характера на Д. Гургуров – трудолюбието, решителността, волята и любовта към мястото, където е роден и израснал.

В нашето село няма да се намери такава голяма библиотека с българска литература, каквато имаме у нас. През 80-те години, когато не се учеше български език в училище и никъде нямаше български книги, татко носеше български детски книги от България. Отваряйки книги, монографии на български писатели и учени, навсякъде се виждат бележки с молив на татко.

В училище, където работеше, Д. Гургуров заслужено спечели уважението и любовта на целия преподавателски и ученически колектив. Живеейки в селото си, Д. Гургуров подава идеята за създаване на музей в родното си село. Инициативата му е подкрепена от местната колхозна управа и той с цялата си, присъща на него отговорност, се заема с нелеката задача.

Д. Гургуров извърши огромна събирателска, изследователска и образователна работа по краеведение. Според спомените му, върху разработения от него проект за музей, под негово ръководство, са работили оформител, дърводелци, фотограф, филолог.

Не е срамно да кажа, че събирането на експонатите не беше от лесните задачи: трябваше не само да изкупува всякакви вещи и предмети от жителите на селото с лични средства, но и да се разхожда из сметища, разрушени сгради, да надниква в изоставени кладенци и все с цел събиране на експонати. Някои от тях са спасени от преработка на вторични суровини, други – от пещта. Благодаря на жителите, които безвозмездно дариха предмети на музея.

Д. Гургуров на свои разноски извършваше пътувания зад граница – Русия (Кавказ), България, Украйна, за да събира етнографски материали, включително и по въпроса за етногенеза на гагаузите. Той работи в архивите на Молдова, България, Украйна, среща се с учени – проф. Емил Боев, Димитър Маринов, Петър Германов, Живка Стаменова, проф. Михаил Дихан и др., които го подкрепяха в изследването на произхода на гагаузите. В музея се пази голяма кореспонденция на учени, снимки от различни периоди от живота му, документи от 80-90-те години на XX век. Д. Гургуров обикаля гагаузки и български села, среща се с много възрастни хора, от разказите на които черпи интересна информация.

През 1984 г. по повод юбилея на селото се състоя тържественото откриване на историко-етнографския музей в с. Кортен, Р. Молдова. Създаването на музея по право принадлежи на Д. Гургуров, работил като негов директор в продължение на 40 години. Музеят е визитна картичка на това българско село (Кортен, Тараклийски район, Република Молдова).

Музеят разполага с над 4000 експоната, подредени по колекции в 4 зали. Във всички раздели на музея още от самото му начало историческите справки към експонатите са написани на български език и това е смел ход на Димитър Гургуров, тъй като през 80-те години българският език не се изучаваше в училищата, и отношението към него беше скептично. Това в същото време беше рисковано и политически неизгодно, но това не му попречи, той целеносочено следваше своите идеи.

Голяма помощ при редактирането на българските названия му оказва филологът по български език Васил Кондов, който е родом от с. Кортен. Нашият музей е единственият в Молдова, в който информацията за експонатите е на български език. Тук в хронологичен ред се разкрива социално-икономическото и културно развитие на селото от преселването на българите от България в Буджака. В основата на работата на музея е събирането и опазването на културно-историческото наследство на бесарабските българи, изучаването и популяризирането на самобитността им, на бита, занаятите, традициите им.

Според госпожа д-р Мария Мирон от Асоциацията за развитието на туризма в Молдова „музеят в село Кортен има уникални експонати“. Ежегодно музеят взема активно участие в регионалния етнографски фестивал на българите в Молдова.

В резултат на изследователската работа за етногенеза на гагаузите от Д. Гургуров са издадени 3 книги. А през 2005 г. е издадена първата сбирка за кортенски фолклор «Кортенски шеги от Бесарабия» (подготвя се за издаване и 2 част).

Отзивите на известни учени за научната дейност на Д. Гургуров ясно отразяват неговия честен, фактологичен, исторически подход към проблема за етногенеза на гагаузите. Ето някои от тях: доктор на историческите науки проф. М. Дихан (Одеса, 1997): „Това е голям принос към историческата наука, това е подвиг...“

През последните години Д. Гургуров беше напълно погълнат от просветителската дейност. Според мен разкритата от него истина за българския произход на гагаузите представлява не само исторически и научен интерес. С публикуването на своите статии той съзнателно провежда просветителска работа сред населението. Въз основа на множество факти и народна памет, просветителските статии във в. „Свет“, във Фейсбук-страницата на музея показват упоритата борба за съхраняване на историческата истина и паметта на нашите предци, за единството на българите и гагаузите, последните от които в условията на СССР бяха подложени на особено интензивна денационализация.

Д. Гургуров, като истински родолюбец-българин, без да се преклонява пред историческата фалшификация, смело и упорито влизаше в полемика с гагаузоведи, българисти и убедително, опирайки се на исторически факти и народната памет, през целия си живот отстояваше истината за българския произход на гагаузите, който той разкри и се надяваше, че ще дойде време, когато делото му ще бъде проучено и разбрано. И днес можем да кажем с

увереност, че със своите публицистични статии и книги Димитър Гургуров оказва положително влияние върху формирането на гражданско съзнание сред хората.

Д. Гургуров играе и важна роля в националното възродително движение на бесарабските българи в Буджака през 90-те години на ХХ век. По време на перестройката в СССР, от местни българи-родолюбци, загрижени за състоянието на българската култура в Южна Молдова и Украйна, в гр. Болград беше създадено културно-просветно дружество «Кирил и Методий». Именно те, родолюбците, стоят в основата на големите промени относно опазването и развитието на българската култура и образование в Буджака: Н. Тодоров, Д. Гургуров, В. Кондов, В. Стоянов, А. Димитрова, П. Маргарит, И. Половнюк, Ст. Танов, И. и Д. Боримечкови и други. Изявлението на И. Половнюк ясно показва мястото, което Д. Гургуров заема в това национално движение: *"Д. Гургуров е един от апостолите на възраждането в Бесарабия"*.

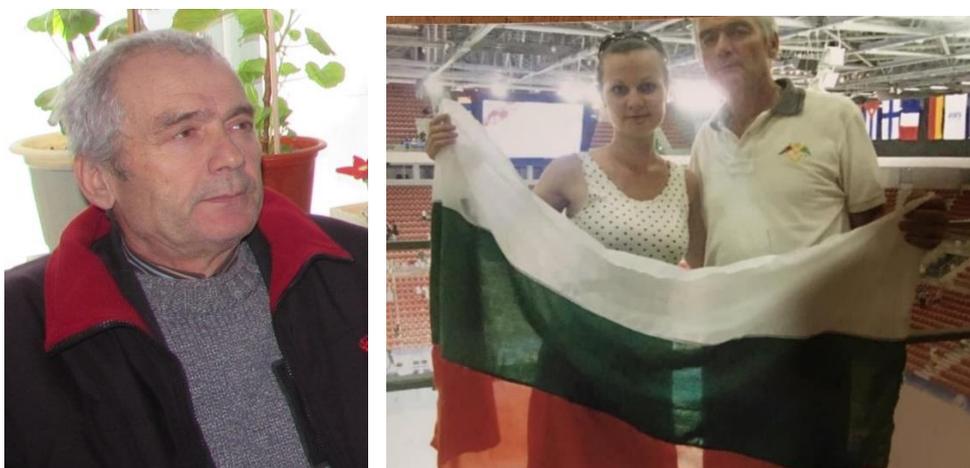
Дружеството излиза с Декларация до президентите на България, Украйна и Молдова в защита на националните права на бесарабските българи. В отговор на това е издаден Указ на Президента на Република Молдова М. Снегур *„За някои мерки за развитието на българската национална култура“* и е разработена програма, оказала голямо влияние върху развитието на националната култура на бесарабските българи. През смутните 80-90 години Д. Гургуров пръв в родното си село Кортен полага подписа си за изучаване на български език в училището и пръв в Бесарабия води активна работа сред населението, като събира подписи на съселяни за тази идея. Списък с подписи на над 1000 души българи от Бесарабия е изпратен до управници на СССР в Москва.

Това беше много рисковано, първоначално немного добре възприемано дело. Като дете помня много добре тези преживявания и дори на нас децата, от семейството на Д. Гургуров, се гледаше криво. Цялото ни семейство изпита този негатив от някои противници на изучаването на българския език в училището на селото.

Така още през 1991 г. 80% от българското население в молдовска Бесарабия беше обхванато с изучаването на родния език. Голяма роля в подготовката на учителите по български език и литература изиграха Н. Тодоров, Н. Караиванов и др. За първи път започна да се издава вестник на български език – *„Родно слово“*, по телевизията се излъчва програмата *„На Буджакска вълна“*, започват да се честват националните български празници и годишнини на народни герои (О. Панов, Х. Ботев, В. Левски и др.).

Д. Гургуров през 1989 г. е първият, който предлага идеята за създаване на българо-гагаузка автономия за защита на социално-икономическите интереси на българите и гагаузите в южната част на Молдова. Делегация от представители на гагаузката общност, сред която беше и той, постигна приемане от ЦК на КПСС идеята за създаване на автономия. За съжаление, тя беше осъществена частично, създаде се гагаузка автономия (а не българо-гагаузка).

На 03.03.1995 г. на местен референдум жителите на българските села решават дали да влязат в състава на Гагаузия или не. Имало различни мнения. Д. Гургуров убедително обосновава мнението си от гледна точка на общата история на народа. Отговорът му бил категоричен: *«Да! Да влязат!»*. Но се случи друго. И днес виждаме плодовете на грешния ход на събитията.



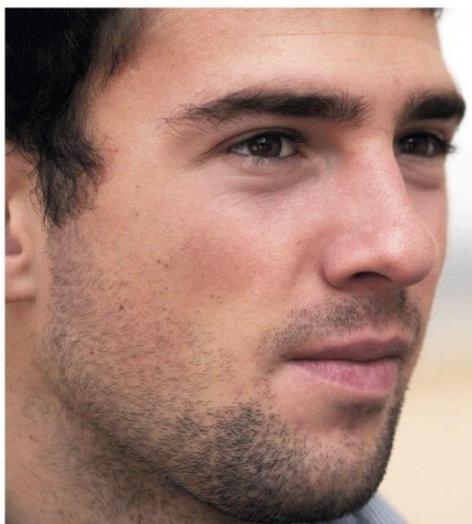
Няма как да не кажа и за моята майка, съпругата на Д. Гургуров, Надежда Михайловна, която беше редом с него през по-голямата част от живота му, рамо до рамо, ръка за ръка, в тандем, споделяйки житейските трудности. Тя посвети на делото на съпруга си – всичко, което Д. Гургуров правеше в работата си, преминаваше през нея. Тя пишеше под диктовка, пренаписваше и препечатваше ръкописи на работите му, първо на пишеща машина, след това на компютър, помагаше да кореспондира във Facebook с приятели. В музея всеки документ е написан с нейна ръка. Голямата ѝ заслуга е запазването на архива на баща ми. Затова Надежда Михайловна с право може да се нарече пазителка на творческото наследство на Д. Гургуров – музейно и научноизследователско.

И днес, заедно с дъщеря си, тя продължава делото на съпруга си, реализирайки неговите недовършени идеи и творби. Той бе всеотдаен мъж и любящ баща, за него семейството, приятелите, съпругата и децата му бяха източник на вдъхновение.

Д. Гургуров е оригинален творчески човек, който си извоюва свое собствено място в историята на родното си село. Не се страхувам да кажа, че не е имало друг като него преди и никой друг няма да заеме мястото му, след като си е заминал на другия свят.

Димитър Гургуров бе човек необикновено искрен и дружелюбен в отношенията си с всички хора около себе си, в света на Бога.

Той замина на другия свят, но остави добра памет за себе си на следващите поколения.



ДОБРЕВ, Петър, краевед, жител и кмет на с. Острівне / Код-Китай / Бабата, Одеска област, Украйна.

АЛЕКСАНДЪР ФУДУЛАКИ – ЕДНА МАЛКО ИЗВЕСТНА ЛИЧНОСТ В ИЗГРАЖДАНЕТО НА МЛАДАТА БЪЛГАРСКА ДЪРЖАВА

Роден е в многодетното семейство на Георги Фудулаки и Ирина Велева с 10 деца. Александър е деветото дете. Макар че в Уикипедия има запис че е роден на 1 февруари 1850 година в Метрическата книга на колония Код-Китай за тази година няма посочен роден Александър Фудулаки. Нито на тази дата, нито на друга за тази година. Но вероятно да е роден около 1850 годин според Ревизките сказки от същата колония от 1859 година където той е на 8-годишна възраст.

Той е син на учител, който бил за кратко и учител в колония Кубей.

През 1873 г. започва да учи в Новорусийския университет в град Одеса, като един от първите стипендианти на Попечителството на българските колонии. Не се отнася до доклада, но искам да отбележа този инструмент, като създаване на актив от Попечителството, от доходите на който се изплащат стипендии.

Отзвукът в руското общество от потушаването на Априлскоото въстание и очакванията за нова война с Османската империя карат Фудулаки да изостави ученето. Записва се доброволно в руската армия на 3 декември 1876 година като редник в 59-и пехотен Люблински полк.

Тук трябва да се уточни че според данните в интернет, той преминава Дунава заедно с полка и участва в боевете в района на село Люблен (по-точно в околностите на село Садина). Тук става грешка, защото в този район води битки 8-ми гусарски Любенски полк, а 59-ти Люблински полк е бил на

охраната на Черноморското крайбрежие и в активни боеве не е участвал. Така че принос на Фудулаки за освобождението на България няма, поне пряк.

Но тук друго трябва да отбележим. Броят на участниците в Българското опълчение от бесарабските българи е около 700 души. Но има в редовната Руска армия по онова време и много българи, записали се доброволно преди войната, за да участват в нея, какъвто е примерът на Фудулаки. Макар че и са освободени от воинска повинност. Само в 59-ти Люблински полк служат около 50 българи.

На 16 септември 1877 година Александър Фудулаки е командирован в Одеското пехотно училище – старши клас, като е преименуван от редник в юнкер. Завършва училището със звание прапорщик и е зачислен на 16 май 1878 година в 115 Вяземски полк. На 7 ноември е уволнен от руска служба със звание подпоручик с молба да му се запази същото звание.

Една година прекарва в родното си село Бабата (по онова време официално Код-Китай, сега Островное) в Бесарабия.

От 29 декември 1881 година Фудулаки е назначен в българската войска в седма пеша Лом-Паланска дружина, където е на служба в продължение на две години. Става и командир на дружинната учебна команда, получава звание поручик.

На 31 декември 1883 година Фудулаки е назначен за командир на Портовата рота. Той е първият български офицер, назначен на служба във военния флот на България. С неговото назначаване се създават необходими условия и поставя се начало за привличане на служба във флота и на други български офицери и специалисти във всички структурни звена на Флотилията и Морската част поради самият прецедент и премахване на езиковия бариер. Участието на Фудулаки в тези процеси дава основание на Иван Колев да назове Александър Георгиев Фудулаки като един от първостроителите на флота на млада България.

От края на 1884 година до септември 1885 година той е на служба в трети пехотен Бдински полк като командир на рота. В този период е произведен в звание капитан, най-високото военно звание в Българската армия по онова време.

На 24 септември 1885 година е назначен за командир на дружина във Втори пехотен струмски полк. Една седмица по-късно Фудулаки е командирован на турската граница, където заедно с дружината си подготвя границата за евентуално нападение от страна на Турция очакващо се след Съединението на Княжество България и Источна Румелия. Там престоюва до изненадващата атака на сърбите. Когато тя започва, дружината на

Фудулаки, заедно с доброволческата чета на дядо Ильо войвода, са прехвърлени от турската граница през Кюстендил към село Извор на границата със Сърбия. Именно тук българските войски поемат първия удар в тази война, а и изобщо в своята следосвобожденческа история. Именно тук, на върха Цветков гроб, българските войници за първи път се вдигат на прочутата атака «на нож». Поради неблагоприятните условия и численото превъзходство на противника, отрядът е принуден да се оттегли към Радомир. Сръбската Моравска дивизия заема Брезник и се насочва към Сливница, за да удари българските главни сили в гръб. Постъпва нареждане от Централния щаб да се формира отряд в Радомир от останалите живи войници. Командир на отряда е също българин от Бесарабия – капитан Стефан Кисов, а Фудулаки е един от офицерите, разработили плана на предстоящото сражение.

Началник-щаба на войската – капитан Рачо Петров издава заповед, с която нарежда да се употребят всички сили и средства, като на всяка цена да се задържи противника, дори това да означава да се пожертва целия отряд. С 1949 войника, 339 от тях са от дружината на Фудулаки, Радомирският отряд близо до Брезник напада Моравската дивизия, която е само на десетина километра от българските главни позиции при Сливница. Фудулаки със своята дружина е в първия ред на атаката. В съотношение един на шест войници отрядът води тежко сражение с много загуби и е принуден да отстъпи. Все пак той съумява да изпълни заповедта – забавя сръбската дивизия на цяло денонощие. Това тактическо поражение на българите, всъщност, е стратегически успех, спомогнал за победата в Сливнишкото сражение ден по-късно. Капитан Фудулаки е тежко ранен и е изпратен на лечение в Софийската болница. Командир на отряда Стефан Кисов по-късно пише в своите спомени: «Макар и тежко ранен, капитан Фудулаки не отстъпва...». За проявен героизъм той е награден от княз Батенберг с военен орден «За храброст» II степен.

През следващата 1886 година Фудулаки заема длъжността окръжен военски началник последователно в Кюстендил и Видин. От 27 януари 1887 година е назначен за командир на шести пехотен Търновски полк, който е дислоциран във Велико Търново.

Като командир на полка – капитан, а от 1 април 1887 година майор, Фудулаки отново е свидетел и деен участник в съдбовни за България събития. За потушаването на избухналия на 17 февруари 1887 година в Русе бунт на русофилите от командвания от него Шести пехотен търновски полк е изпратена сборна рота в състав от 128 души.

Участието в организирането на посрещането и престоя на новоизбрания княз Фердинанд на 1 август 1887 година във Велико Търново поставя майор Фудулаки и полка, командван от него, отново в ролята на преки участници. Същия ден Фердинанд издава Указ № 850, с който се обявява за командващ Шести пехотен търновски полк.

Александър Фудулаки е командир на шести пехотен Търновски полк до 8 декември 1888 година, когато е назначен за командир на 24 пехотен черноморски полк, дислоциран в Бургас. По време на службата в полка той е произведен в звание подполковник.

Подполковник Александър Фудулаки завършва военната си кариера като командир на 24 пехотен Черноморски полк, станал легендарен по време на Балканските войни. Именно под успешното начество на Александър Фудулаки, който възпитава подготвени военни кадри, този полк е орисан да стане легендарен.

Нямам снимка на Александър Фудулаки, но в «История на 24 пехотен Черноморски на Н. В. Царица Елеонора полк», издадена през 1939 година, намираме описанието му:

«Майор Фудулаки беше сериозен офицер. На ръст среден, с голяма черна брада. Беше много съсредоточен върху работата си. Обичаше войниците си и полагаше големи грижи за тях. Към офицерите беше много строг. Държеше много на морала. Често проверяваше полка и особено беше взискателен към офицерите си...»

Едва навършил 45 години, поради тежките условия на военната си служба, Фудулаки умира на 8 септември 1901 година. Погребан е на градското гробище в Бургас.

Той има син на име Атанас, който е роден във Велико Търново на 7 февруари 1887 година. Той също тръгва по пътя на военната кариера. Взема участие в Балканската и Първата световна война.

За памет на бележития съселянин в родното му село Бабата (сега Островное) през февруари 2016 година една улица е преименувана в негова чест – улица „Александър Фудулаки“.

БИБЛИОГРАФИЯ

<https://bulgarianhistory.shop/product/bogomilski-knigi-i-legendi/4/494>



ДУМИНИКА, Иван, доктор на историческите науки (Кишинев, председател на НДБМ – Научно дружество на българистите в Р. Молдова).

ИНВАЛИДЕН ДОМ И ПАРАКЛИС В КИШИНЕВ ЗА УЧАСТНИЦИТЕ В ОСВОБОДИТЕЛНАТА ВОЙНА

Редица паметници на културното наследство на град Кишинев са свързани с Освободителната война от 1877-1878 г. и участието в нея на българските опълченци. И това не е случайно. Именно тук на 12 април 1877 г. в рамките на тържествен молебен Кишиневският и Хотински епископ Павел в присъствието на император Александър II прочита Манифеста за обявяване на война на Османската империя. На същото място се проведе парад на царските войски и три български опълченски дружини, сформирани в Кишинев.

По-късно на Скаковото поле, където се е състоял парад са построени параклис и Инвалиден дом в памет на загиналите войници и инвалиди в Освободителната война. Днес на това място можете да се виде само запазения параклис.

Първи стъпки в построяването на параклиса са направени в същия месец, когато е обявена войната. Така след четири дни – на 16 април 1877 г. Кишиневската градска дума, по искане на архитектора Александър Бернардаци и в памет на деня на 12 април: „когато беше прочетен императорският манифест за обявяване на война с Османската империя, а императорът благослови и увещава войските да защитават правата и свята кауза”, беше решено да се издигнеobelisk за сметка на града. Паметника трябваше да се намира в градската градина. Веднага беше решено на Скаковското поле, където се случи такова значимо събитие, да се построи Инвалидната къща за сметка на жителите на империята. Тук е трябвало да се лекуват войници, пострадали в битките на войната. Поради липсата на средства за строителни работи беше решено да се помоли императорът да отвори подписка в цяла Русия, тоест средствата за изграждането на

Инвалидната къща трябваше да дойдат от различни населени места на империята. Освен това, в чест на важно събитие, беше решено да се преименува улица „Московска” на „Александровска”. Също така беше решено да се преименува градската градина в Александровска.

За изпълнение на проекта за построяване на Инвалидна къща е назначена Комисия, в която влизат 9 човека, сред които има и един българин – Степан Тарапанов.

На 26 април 1877 г. председателя на комисията А. Бернардаци пише в писмо до градската дума, че събирането на средства за построяването на Дома на инвалидите трябва да започне от чиновниците, така че да дадат пример на цялото население.

Предложението на А. Бернардаци е разгледано на заседание на Градската дума в резултат на което е създадена комисия за събиране на дарения за създаването на Инвалидния дом. На 28 април в него са включени 40 души. Сред тях също има българи: Михаил Сърб и Христофор Киров.

За агитация за набиране на средства градските власти отпечатаха призови към жителите в 1000 екземпляра. От тях 300 бяха разпределени от ръководители на икономическата полиция на Кишинев в магазини, ресторанти, таверни, и учебни заведения. Освен това в „Бесарабский губернский вестник“ беше публикуван „Апелът“ за дарения за Инвалидния дом, което значително увеличи вероятността информацията да бъде разпространена в цяла Бесарабия. Трябва да се отбележи, че в „Апела” изрично е отбелязано, че всички имена на дарилите средства ще бъдат вписани в специална книга, която ще се съхранява в параклиса на Инвалидния дом.

В контекста на благотворителността интерес представлява завещание от 29 юни 1880 г. съставено е от съпругата на кишиневски търговец, българката Настасия Илиничная Островченко, родена Мирчева. Съобщава се, че тя притежава къщата и прилежащата земя, Тя пожела след смъртта ѝ нейният съпруг да наследи имуществото ѝ. В документа се отбелязва, че ако съпругът ѝ реши да продаде къщата, част от средствата трябва да бъдат дадени в полза на построяването на Инвалидния дом в Кишинев.

Строежът на Инвалидния дом се забави. Това може да се отдаде на факта, че Скаковото поле се е намирало на земята която е принадлежала на земевладелеца Константин Дмитриевич Ришкан. Известно е, че с него са водени преговори за предоставянето на тази територия за изграждането на Дома на инвалидите. Едва на 12 юли 1880 г. той прави дарение и отделя 20 га земя като дарения за построяването на тази социална сграда.

Комитетът планира в началния етап да построи 4 къщи за 16 хора с увреждания, а до тях да построи параклис в знак на паметни събития.

Автор на проекта на молитвената сграда е Леополд Иванович Шейдеванд, градски архитект на Кишинев.

Строителството започва през пролетта и завършва през есента на 1881 г. Тържественото откриване на Дома на инвалидите и параклиса се състоя на 30 октомври 1881 г. Анализът на разписките показва, че общо 20 615 рубли са изразходвани за изграждането на храма. Тук е засаден и парк от 990 акации.

Сградата на параклиса беше построена в нео-византийски стил. Куполът върху осмоъгълен барабан беше увенчан с декоративен фенер с луковиден купол, над който беше поставен кръст. Този стил трябваше да подчертае величието и значимостта на историческото събитие, в чест на което е построен параклисът. Тъй като параклисът няма камбанария, наблизко е монтирана малка камбанария, състояща се от два стълба и напречна греда, на която виси камбана, призоваваща хората с увреждания на поклонение. В същото време Инвалиден дом се състоеше от 4 къщи и басейн, ледник и конюшня. В две къщи имаше стаи за инвалиди, а в останалите - апартаменти за служители, столова и кухня.

На 12 април 1882 г. Негово Високопреосвещенство Павел, архиепископ Кишиневски и Хотински, освещава Инвалидната къщата и параклиса, който получава името на св. Александър Невски, небесният покровител на цар Александър II.

В параклиса по празниците свещеникът организира служби за хора с увреждания. Тук беше прикрепен 1 свещеник.

Малко след откриването Домът на инвалидите беше затворен и до есента на 1888 г. "стоеше със затворени врати и прозорци", тъй като градските власти не намериха желаещи да управляват тази институция. Причината за това била, че управниците не получавали издръжка от градската хазна и работели на доброволни начала. Когато Марк Грисенко, основател и председател на Братство Александър Невски, пое тази отговорност, Инвалидният дом отвори врати. Медицинска помощ беше предоставена от един от лекарите, който беше в Общинския съвет, но ако човек с увреждания се нуждаеше от хоспитализация, той беше назначен в градската болница. Градската хазна поема и разходите за погребението на инвалидите.

След установяването на съветската власт в Бесарабия, на територията около Дома на инвалидите е оборудвано летище. В неговите помещения бяха разположени: столова, санитарен възел, ремонтна работилница и щабът на молдовския отделен авиационен отряд. А параклисът е бил използван като склад на летището. По-късно в същата сграда беше създадена билетна каса, където служителите на летището получаваха заплатите си.

През 1965 г. градските власти искаха да съборят параклиса, но жителите на къща номер 2 на близката улица Нестерова изпратиха писмо до първия секретар на Централния комитет на Комунистическата партия на Молдова Иван Иванович Бодюл и той инструктира да се възстанови параклис и откриват Музея на

българските опълчения. През 1969 г. в сградата на параклиса официално е открит Мемориалният музей на българските опълченци (филиал на Държавния краеведски музей на МССР).

От оцелелите енциклопедични данни и спомените на очевидци научаваме, че музеят е имал фотографски документи, копия на гравюри, образци на оръжия от този период. Тук се съхраняваше и копие на Самарското знаме. Освен това изложбата включваше вещи, снимки на местни жители на Бесарабия, участвали в Руско-турската война от 1877-1878 г. Посетителите на музея можеха да видят военния трофей на Милан Папуров – турска сабя. Имаше и бюст на командира на българското опълчение в Освободителна война генерал от пехотата Николай Григориевич Столетов.

В началото на 90-те г. XX-ти век параклисиът попада под юрисдикцията на Кишиневско-Молдавската митрополия. По време на ремонта сградата на практика е разширена чрез пристройка. Над него е издигнат втори купол. И двата купола са били покрити с позлата. Старите врати и прозорци бяха заменени с пластмасови и стъклопакети. На външната фасада на параклиса старите образи са заменени със свети изображения, гравирани върху черен мрамор. Параклисиът също е преименуван на Все Светии.

Обелиск.

През 1966 г. до параклиса, в центъра на площада, в памет на събитията от 12 април 1877 г. както и във връзка с честването на 500-годишнината на Кишинев, е издигнат 16-метров обелиск от червен гранит под формата на игла. На мраморната плоча, прикрепена към обелиска, имаше надпис на два езика (руски и румънски): „На дружините на българското опълчение, сформирани в град Кишинев през 1876-1877 г. и храбро воювали заедно с руската армия. за освобождението на България от турско иго”. Автори на обелиска са: архитект В. Л. Дементиев, художници В. С. Новик и И. П. Цеханович. Първият космонавт в света Юрий Гагарин присъства на откриването на паметника на Българското опълчение на 9 октомври същата година.

В началото на 90-е г. старата плоча от Обелиска е открадната. За създаването на нова табела беше създадена комисия от местните власти, на която беше възложено да одобри нов текст на три езика (руски, румънски и български) вече в новите политически реалности: Тоест в надписа се появи думата "румънски". С това новите власти искат да подчертаят, че румънският корпус, който е под командването на румънския принц Карл I, също участва в освобождението на България.

Площадът, на който е монтиран обелиска, е наречен през 1981 г. Площад на българското опълчение, но в началото на 90-те години. 20-ти век и е преименуван на „Piața Eroilor” („Площад на героите”).

През 1967 г. до площада, срещу обелиска, е открито кино „Шипка“. Аудиторията под формата на амфитеатър побира 552 души. През 1985 г. към киното работи филмова зала за чуждестранни студенти, клуб за международно приятелство „Земя на хората“. Тук често се провеждаха творчески срещи и вечери. През 2000-те години сградата е продадена на баптистката общност и по-късно преустроена като „молитвен дом“.

Въпреки всички възходи и падения, оцелелите параклис и обелиск на българските опълченци остават напомняне за настоящите и бъдещите поколения на бесарабските българи и техните сънародници от метрополията, че именно от Кишинев преди са тръгнали войските, за да освободят България. Радостно е, че всяка година на 3 март това място се превръща в център, където българската общност в Кишинев се събира, за да поднесе цветя на паметника и да преклони глави пред онези, дали живота си за освобождението на историческата си родина.



Затвореният параклис, 1971 г.



Мария СМИРНОВА, учителка по история, директор
(Теоретичен лицей на гр. Твърдица, район Тараклия)

ТВЪРДИЧАНИ – БЪЛГАРСКИ ОПЪЛЧЕНЦИ В ОСВОБОДИТЕЛНАТА ЗА БЪЛГАРИЯ РУСКО-ТУРСКА ВОЙНА 1877-1878 Г.

Денят 3 март е паметен в историята на България, защото е синоним на святата дума «Свобода». Както е известно, бесарабските българи също имат принос в Освобождението на прародината си България. Те участват във войната в състава на така наречено Българското опълчение.

В историческата литературата се споменават имената на твардичаните, които воюват в редите на опълчението. Сред тях са 9 души:

1. Милан Драгнев Папуров
2. Стефан Паскалов Попов
3. Владимир Златев Паскалов
4. Иван Маринов Попов
5. Бою Петров Боев (Маев)
6. Николай Павлов Врагалев
7. Христо Петров Крълев
8. Нягул Георгиев Нягулов (Ламбов)
9. Антон Соколов Гайдаржи.

В полковете на действащата руска армия воюват още 20 твардичани:

1. Тодор Няголов Ламбов
2. Филип Димитров Попазов

3. Борис Петров Крълев
4. Стойко Драгнев Калинков
5. Захарий Тодоров Шавриев
6. Паскал Сяров Автутов
7. Владимир Златев Паскалов
8. Тодор Желков Киров
9. Данил Константинов Паскалов
10. Антон Тодоров Гайдаржи
11. Петър Стойков Калинков
12. Петър Минчев Калинков
13. Иван Константинов Бритков
14. Константин Иванов Боров
15. Аврам Петров Долманжи
16. Иван Желков Маслинков
17. Петър Цонев Караиванов
18. Николай Драгнев Караиванов
19. Петър Станев Шавриев
20. Захарий Минчев Врагалев



Българские ополченцы из села Гвардица, участники освобождения Болгарии во время Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. Один из них – основатель села Писов Семен Николаевич

В настоящото кратко съобщение по-подробно ще се спра върху съдбата на двама твърдичани – опълченците Николай Павлов и Милан Папуров.

Съхранили се сведения, че в Освободителната война **Николай Павлов Врагалев**, който е в редовете на трета опълченска дружина, героически се бие край Стара Загора. Известно е, че той е бил командирован в състава на опълчението от 60-ти пехотен Замосцки полк. В боевете при Стара Загора Врагалев е бил ранен и представен за награда с имен кръст. След това, през декември 1877 година, Врагалев става участник в зимни битки близо до Шейново, за което е награден със Знак за отличие на военния орден от 4-та степен.

За **Милан Папуров** е известно, че е роден през 1855 г. Още през април 1877 година той, редник в 59-ти пехотен Любленски полк, е бил изпратен в редовете на българското опълчение.

Особено се отличава в боевете за Шипка, Шейново и Стара Загора. Затова е награден с два медала.

Интересна е по-нататъшна съдба на Милан Папуров. След като се завръща от войната, той решава да създаде семейство. Съпруга му става Милания Георгиева Писова (род. 1863 г.). Венчават се на 30 октомври 1883 г. в Твърдишката църква „Св. Преп. Параскева”.

В семейството на Милан Папуров се раждат 7 деца: Ана, Александър, Георги, Иван, Даниил (в източниците фигурира и като Драган), Мария, Ана. За съжаление, първата дъщеря на Милан – Ана и синът му Георгий умират още в ранна възраст.

Съдбата на семейство Папурови се променя, когато бащата Милан Папуров се разболява от възпаление на белите дробове и почива. Трагедията е станала на 25 февруари 1904 г. Не след дълго умира и съпругата му – Милания Георгиева. Децата остават кръгли сираци. Децата на Милан ги взема за възпитание семейството на родния му брат – Георги (Трънкинте-Дачеви). Когато един от тях, Иван, навършва 17-години, на 25 май 1908 г., го оженват за Домникия Дмитриевна Шаркова (Купаранови). След сватбата младоженците се връщат в бащината къща на Иван.

За едната от дъщерите на Милан Папуров – Мария, е известно че тя се омъжва в с. Евгеновка (Арса), Тарутински район, Одеска област, за представителя на фамилията Шереметevi (Пажови).

Синовете на опълченеца Милан Папуров – Иван и Даниил, по-късно са участници в Първата световна война на страната на Руската императорска армия. Иван служи в 10-ти пехотен Новоингерландски полк. През юни 1915 г. попада в австрийски плен, но успява да избяга от там. Участва в известното

настъпление на руския генерал Алъксандър Брусилов. През септември 1916 г. в боевете до гр. Броди е ранен.

Даниил воюва в състава на 82-и пехотен Дагестански полк. Попада в плен и е затворен в германския лагер за военнопленици Саган, провинция Долна Силезия.

Трябва да отбележа в молдовска Твърдица и днес с голяма грижа се пази паметта за опълченците, участвали в Освобождението на прародината си. В местния музей дори има експозиция, посветена на Освободителната война 1877–1878 г. В навечерието на 3 март учениците от Твърдишкия лицей посещават това място, където им се разказва за героическия път на твърдицани-опълченци. На младото поколение се подчертава, че твърдичани в Освободителната за България война са вземали участие в сражения на различни участъци от театъра на военните действия. Тяхната героична саможертва е вградена в нашето изстрадало минало и довело до Свободата на българския народ. Ние се гордеем с тях и ще ги помним винаги!

БИБЛИОГРАФИЯ

Архив на Историко-етнографския музей в гр. Твърдица, район Тараклия, Р Молдова.



ПУШКОВ, Игорь Пушков Игорь Михайлович, аспирант Одесского национального университета им. И.И. Мечникова, г. Одесса, Украина – puscov_bolgrad@yahoo.com; orcid id: 0000-0002-7534-8947

ЦЕРКОВНЫЙ КЛИР СВЯТО-ГЕОРГИЕВСКОЙ ЦЕРКВИ В БОЛГАРСКОЙ КОЛОНИИ ЧЕШМА – (1821-1856 гг.)

Abstract: *Based on the archives of Ukraine and Moldova, as well as published materials, the article describes the formation and activities of the church clergy of the St. George parish in the Bulgarian colony of Cheshma-Varuit (Krinichnoe). In chronological order, the personalities of the clergy and clergy who served in the church in the period 1821-1856 were compiled and analyzed. Brief characteristics of social origin, national composition and educational level of the clergy are given. The author reveals a number of trends in the development of relations between the church community and the diocesan authority are revealed.*

Keywords: *Budzhak, bessarabian bulgarians, orthodox parish, church clergy, bulgarian colony Cheshma-Varuita (Krinichnoe), Bulgarian settlement in Bessarabia.*

Постановка проблемы. В последнее время исследователи все чаще обращают внимание на вопросы, связанные с историей Русской Православной Церкви, в частности церковных приходов. Изучение истории отдельно взятого прихода позволяет выявить новые аспекты истории общественного сознания, обратиться к слабоизученным сторонам хозяйственной жизни задунайских переселенцев в Бессарабию в первой половине XIX в., восполнить существующие пробелы, оставшиеся в изучении этнокультурных процессов и выявить новые черты деятельности самоуправления болгарских колонистов.

Церковный клир является важной и неотъемлемой частью церковного прихода. Ведущую роль в причте играет священство, как прошедшее хиротонию, так и назначаемое на должности духовной дикастерией

(консисторией). О значимости священства еще говорил псалмопевец Давид: «С преподобным преподобен будеши, и с мужем неповинным неповинен будеши, и со избранным избран будеши, и со строптивым развратишися» [Пс.17:26-27]. Развита мысль о великом значении священства в святоотеческом наследии. Так, Св. Ефрем Сирийский пишет: «Если бы ты даже был чист, как Ангелы, и свят, как Иоанн Креститель, священником ты не можешь быть. Это великий дар Божий, данный сынам Адама, — священство». В XX в. эти мысли нашли отражение и дальнейшее развитие в православных размышлениях «О достоинстве священника» старца архимандрита Клеопа (Илие) [12, с. 115-174].

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросы изучения церковного клира отдельных приходских храмов Болгарского водворения в Бессарабии привлекали к себе внимание исследователей, особенно в последние десятилетия. Так, к примеру, Н.Н. Червенков в своих работах рассмотрел клир Петро-Павловской церкви колонии Чийшия (Огородное) [36, с. 138-142; 38, с. 217-222; 37, с. 50-73], И. Думиника – клир храма Успения Божией Матери селения Кирсово [6, с. 260-281; 7, с. 60-103], Червенков Н.Н. и И. Думиника – клир Св. Георгиевской церкви селения Шоп-Тараклия [39, с. 159-178] И.М. Пушков – Спасо-Преображенского собора г. Болграда [30, с. 77-109; 32, с. 54-82] схиархимандрит Иоанн (Пейогло) – храмов болгарских колоний Комрат, Кирсово, Конгаз и Бешалма [9, с. 54-82]. Изучению клира Св. Георгиевского, ныне Св. Дмитриевского, храма селения Чешма-Варуита (Криничное) посвящены работы автора данной статьи [31, с. 257-293; 41, с. 149-153].

Постановка задания. Данная статья ставит перед собой скромную задачу – рассмотреть состав клира Св. Гергиевской церкви болгарской колонии Чешма-Варуита (Криничное) в I половине XIX в. Формирование состава священно и церковнослужителей в приходе, их перемещение по службе, а также различные дела, не становились предметом специального исследования. Кроме того, новооткрытые архивные документы позволяют не только уточнить и значительно дополнить уже известные, но и ввести в научный оборот новые персоналии, проанализировать состав церковного клира. Именно этим обусловлена актуальность данной работы.

Изложение основного материала исследования. Необходимо отметить, что церковный клир формировался на основе законов, принятых в Российской империи. Первый такой закон, регулирующий устройство Кишиневской и Хотинской епархии, был принят 21 августа 1813 г. на основе доклада Св. Синода. В пункте 8 «О числе дворов, ограничивающем обязанность помещика в содержании священнослужителей, и о причетниках» излагалось штатное расписание церковного клира. Приходские церкви делились на три класса: 1) включал в себя храмы, где насчитывалось до 70 дворов; 2) от 70 до 100, и 3) от

100 и более. Церковный клир по первому классу состоял из 1 священника, 1-2 дьячков и 1 пономаря. Второй – увеличивал долю священников до 2-х, но оставлял число церковнослужителей неизменным. Третий, добавлял к уже существующим должностям – дьякона [28, с. 615].

В решении Св. Синода (п. 5) отмечается необходимость принятия такого штата по количеству приходских дворов только как «мера обязанности помещиков в отношении содержания священнослужителей». Вся полнота власти в митрополии и экзархате находилась в руках правящего епархиального архиерея. Только он принимал решение о количестве священно и церковнослужителей в конкретной церкви «по мере необходимой надобности» [28, с. 618].

Таким образом, церковный клир напрямую зависел от количества населения в селении и увеличивался при его возрастании, причем в первую очередь мужского. Так называемый приходской двор исчислялся по мужскому населению – 1 двор (хозяйство) на 4 души мужского пола.

В 1838 г. в Кишиневской и Хотинской епархии вступил в силу новый штат, который несколько увеличил количество церковнослужителей в приходах. Архиепископ Иринарх, вступив в должность первосвященника, с целью улучшения материального положения духовенства, попытался в 1845 г. уменьшить количество лиц духовного ведомства, но его усилия не увенчались успехом.

В 1830 г. при новостроящейся церкви в Георгиевском приходе колонии Чешма-Варуита по штату имелся только 1 священник и 1 пономарь [23, л. 11]. После освящения храма в 1831 г. количество духовенства в приходе не увеличилось. Так, в 1834 г. в храме по-прежнему служили священник с пономарем, хотя количество дворов составляло 104 ½ и относило приход к третьему классу [17, л.15, 18об.]. Причина этого была прозаической – недостаток кадров, как священнослужителей, так и церковнослужителей. Даже духовенство, прибывшее из-за Дуная, вместе с третьей волной болгарских переселенцев не исправило кардинально положения дел. Позже количество духовенства увеличится и, согласно штату, состояло из: 2 священников, дьякона, 2 дьячков и 2 пономарей [18, л.151]. На протяжении всего рассматриваемого периода штатное расписание оставалось неизменным, церковь была двухклирной.

Рассмотрим церковный клир Св. Георгиевской церкви колонии Чешма-Варуита по каждой категории в отдельности.

1. Священники. До появления в колонии Чешма-Варуита своего храма жители окормлялись духовенством Св. Рождественского храма колонии Каракурт. В Чешма-Варуита первым священником был **Константин Хохор**. Известно, что родился он в 1776 г. в семье священника на территории Болгарии, находящейся под турецким владычеством. По записям в клировой

ведомости, К. Хохор «нации греческой» [23, л. 2-2об], но, учитывая реалии того времени, когда Болгария повсеместно была элинизирована, мало кто из болгар соотносил себя с «болгарским племенем».

При выборе профессии первосвященник Чешма-Варуиты руководствовался семейными традициями и отцовским благословением. Необходимо подчеркнуть, следование по пути служения в духовном сане в Болгарии приравнивалось к поступку героическому. Турки православных священников преследовали и истязали, мучили и убивали. Зачастую клирики, спасаясь от преследований, проживали в неприступных горах и только по необходимости спускались в долину к своим прихожанам [11, л. 228-229].

Рукоположение произошло в возрасте 30 лет в Варненской епархии на должность диакона, таинство хиротонии провел митрополит Паисий 30 апреля 1805 г. Через 2 недели – 12 мая рукоположен во священника и определен на приход Козлинского цыгута в селение Девни. После переселения в Бессарабию, распоряжением митрополита и экзарха Гавриила, архиепископа Кишиневского причислен 12 ноября 1811 г. к церкви селения Чумай Гречанского цыгута. Прослужив в этом приходе бессменно 10 лет, священник К. Хохор обратился к преосвященному Дмитрию (Сулиме), архиепископу Кишиневскому и Хотинскому с прошением о переводе в болгарскую колонию Чешма-Варуита. Причиной этой просьбы было желание оставаться со своими прихожанами, переселившимися в эту болгарскую колонию. Ознакомившись с просьбой приходского священника, архиепископ Дмитрий счел ее обоснованной и наложил на ней положительную резолюцию: «перевесть и снабдить как переводною бумагою, так и славянским Новым Заветом».[25, л. 12об., 13об.]

Таким образом, начиная с 1821 г. священник Константин Хохор служил в Св. Георгиевском приходе колонии Чешма-Варуита. В характеристике священника благочинный Измаильского колониетского округа С. Боряковский указывает наличие хороших деловых качеств: «в чтении и пении искусен», однако, при этом, далее отмечает – «поведения сомнительного». Оценка личностных качеств не понятна, так как вслед за этим, согласно установленной формы, указывается, что «в пьянстве не изобличен и не штрафован».

В 1828 г. К. Хохор скоропостижно скончался; так как он был вдов, то по его смерти дети остались сиротами. Старший сын Иоанн Хохор (1812 г.р.) и малолетние Савва (1823 г.р.), и Светава (1825 г.р.) находились на иждивении пономаря храма Д.М. Агуры [25, л. 12об., 13об.]. Со смертью от. Константина духовность рода не прервалась, в последующем его представители служили в храмах Бессарабии на должностях священно и церковнослужителей вплоть до прихода в край советской власти.

Болгарская исследовательница Р. Радкова в одной из своих статей указывает, что в Чешма-Варуите в 1829 г. служил болгарский священник Иван Блажев [33, с. 109; 3, с. 69]. Действительно, после смерти К. Хохора, в селе служил священник И.С. Блажиевский. Фамилия священнослужителя очень похожа на фамилию болгарского происхождения, но таковой не является. В Бессарабской губернии она стала широко известна только в конце XIX начале XX вв. благодаря Г.М. Блажиевскому, полковнику в отставке, Белецкому городскому старосте и гласному Сорокского уездного земства, бывшего в 1912-1917 гг. членом IV Государственной думы. [40, с. 7].

Священник Св. Георгиевской церкви **Иоанн Симеонов Блажиевский** родился в 1782 г. в семье потомственных дворян Херсонской губернии, «нации малороссийской». В 1815 г. экзархом Гавриилом митрополитом Херсонским определен к Св. Троицкой церкви помещичьего селения Троицкое Херсонской губернии указным дьячком. В 1824 г., уже по резолюции архиепископа Кишиневского и Хотинского Дмитрия, переведен в колонию Слободзею к новостроящемуся Архангело-Михайловскому храму для исправления дьячковской должности. Однако в этой должности пробыл недолго, 19 января 1827 г. хиротонисан в дьякона, а на следующий день в священника к Св. Георгиевской церкви колонии Чешма-Варуита. Перевод И.С. Блажиевского к новому месту службы произведен был на основании резолюции архиепископа Дмитрия 20 декабря 1828 г. [17, л.16об.; 23, л. 12об.].

По службе священник характеризовался положительно, Святое писание и катехизис знал, детей у него не случилось, поэтому в приходе проживал вдвоем со своей женой Ириной Ивановной (1787 г.р.) [17, л. 17; 23, л. 13]. По смерти супруга, наступившей в 1849 г., матушка вначале жила в селе, находясь за штатом причта [20, л. 13об.], а в 1856 г. переехала в уездный город Измаил, где в дальнейшем и проживала на собственном содержании [21, л. 79об.].

Следующим священником в храме был местный уроженец **Афанасий Дмитриевич Агура**. Он родился в селе Чешма-Варуита Измаильского уезда в 1829 г., сын пономаря Д.М. Агуры. Окончил курс в Кишиневской духовной семинарии по второму разряду в июне 1849 г. Архиепископом Кишиневским и Хотинским Иринархом рукоположен в дьякона 28 октября и во священника 30 октября 1849 г. к Св. Георгиевской церкви села Чешма-Варуита. 4 февраля 1852 г. переведен к Св. Димитриевской церкви Измаила вторым священником. После передачи Измаильского уезда Молдавскому княжеству, декретом от 27 июня 1857 г. митрополита Софония переведен на должность настоятеля Свято-Покровского собора Килии и определен благочинным Килийского округа. За усердное исполнение своих функциональных обязанностей в 1862 г. произведен в сан эконома, с правом использовать палицу во время богослужения и носить камилавку фиолетового цвета.

В 1869 г. епископом Мелхиседеком переведен к Св. Николаевской церкви Измаила, где беспрерывно прослужил более 16 лет. Уже после перехода Измаильского уезда в состав Российской империи указом Кишиневской духовной консистории за № 10079 21 февраля 1885 г., перемещен в Измаильский Покровский собор на должность священника приписной Феодоро-Тионовской кладбищенской церкви.

В ходе пастырского служения священник часто привлекался к исполнению различных поручений, как по духовному ведомству, так и в миру. К примеру, 28 апреля 1879 г. назначен депутатом 1-го благочиннического округа Измаильского уезда и определен законоучителем одноклассного училища предместья «Броски». В 1881 г. назначен законоучителем в Измаильское Александровское 2-х классное женское училище. 7 декабря 1887 г. предложением директора народных училищ Бессарабской губернии, действительного статского советника Ф.Ф. Соловьева допущен преподавать Закон Божий в особом отделении 1-го класса Измаильского городского училища. В сентябре 1889 г. назначен на учительскую должность во 2 параллельном классе при Измаильском городском 4-х классном училище. Распоряжением управляющего Одесским учебным округом за № 9727 от 28 сент. 1895 г. назначен законоучителем основных классов Измаильского городского 4-х классного училища с оставлением в занимаемой должности законоучителя параллельных классов.

А.Д. Агура принимал участие не только в развитии светского образования, но и духовного. Так, на заседании окружного училищного съезда был избран членом Правления новооткрытого Измаильского духовного училища на первое трехлетие.

За долгие годы работы в сфере образования священник много раз награждался за свою деятельность и усердие. К примеру, 18 июня 1881 г. за заслуги по духовному ведомству был награжден наперсным крестом; 10 окт. 1883 г. за «отлично усердную службу по преподаванию Закона Божия» в Александровском 2-х классном женском училище получил благодарность попечителя Одесского учебного округа. За «отлично-усердную службу всемиловитвейшее сопричислен в 27 день апреля 1888 г. императорскому ордену Св. Анны 3 ст.». Грамота капитула российских императорских царских орденов выдана за № 1726 от 1 сент. 1881 г.

Кроме преподавательской деятельности епархиальное начальство накладывало на А.Д. Агуру дополнительные обязанности, связанные с функциями контроля. Так, указом Кишиневской духовной консистории за № 1107 от 2 декабря 1884 г. назначен наблюдателем церковно-приходских школ и по преподаванию Закона Божия народных училищ по городу Измаилу с предместьями. По истечению срока назначения указом консистории за № 2193 от 22 февраля 1890 г., повторно назначен наблюдателем церковно-приходских

школ 1-го округа Измаильского уезда. В сентябре 1889 г. определением Кишиневской духовной консистории по резолюции архиепископа Кишиневского и Хотинского Сергия утвержден в должности духовника 1-го округа Измаильского уезда. 29 сентября 1888 г. по прошению был уволен от должности депутата 1-го округа Измаильского уезда. Однако, указом Кишиневской духовной консистории, по резолюции архиепископа Кишиневского и Хотинского Сергия, вторично определен депутатом 6 ноября 1890 г. и состоял в этой должности до окончания срока полномочий 8 апреля 1893 г. [16, л. 77об., 78об.].

В его семейство входила жена Татьяна Николаевна (1831 г.р.), дочь священника села Болбока Измаильского уезда Николая Емельянова и дети: Надежда (1850 г.р.), Варвара (1852 г.р.), Иоанн (1854 г.р.), Евдокия (1860 г.р.), Мария (1862 г.р.), Стефан (1864 г.р.), Николай (1873 г.р.), Анна (1877 г.р.), Татьяна (1880 г.р.) [16, л. 79об.].

Известно, что его средний сын Стефан учился в Кишиневской духовной семинарии, но не окончил полного курса обучения, ушел из 5-го класса; служил в Херсонской епархии. Вначале состоял дьяконом в одном из храмов г. Александрии, затем был рукоположен во второго священника к Св. Георгиевской церкви села Мартоши Новомиргородского округа, Владимировской волости, без содержания, т.е. получал только плату за совершение треб [29, с. 141]. Младший сын Николай, выйдя из духовного ведомства, пошел по военной части. Служил: эстандарт-юнкером в XXII драгунском Астраханском полку; 3 июня 1895 г. поступил в чине корнета в VIII Драгунский Смоленский Его Величества полк, а 7 марта 1897 г. переведен в 44 пехотный Камчатский полк. [6, с. 81]. В последствии, вплоть до Первой мировой войны, служил в запасных кавалерийских полках, дослужился до воинского звания штабс-ротмистр [42]. Известно, что в период 1904-1909 гг. входил в состав инструкторской миссии в турецкой Македонии. Занимался подбором и подготовкой личного состава жандармерии, анализом ситуации во вверенном ему районе, участвовал в контрольных поездках по территории Македонии [10]. Широко известен в военных кругах как автор учебника-памятки для подготовки молодых солдат [2; 27].

Дочери вышли замуж за представителей разных национальностей и сословий. Некоторые из них стали женами священников и окунулись в известный и привычный им быт священнической семьи. Так, Надежда была в браке со священником Иоанном Караджа, который служил в храмах г. Килия. Анна была в замужестве за окончившим курс Кишиневской духовной семинарии Петром Евтихиевым Белодановым, рукоположенного во священника к церкви села Мусаит Измаильского уезда. [16, л. 4об.]

Варвара в замужестве за румынским чиновником и, после присоединения Придунавья к Российской империи, выехала с семьей в Румынию. Евдокия

жила в г. Измаил, ее муж Иван Григорьевич Адлер служил член-секретарем Измаильского неперемного земского совета. [5, с. 74]. Мария, проживала с мужем Николаем Алексеевичем Есауловым в местечке Тарутино [4, с. 53].

О старшем сыне священника Иоанне сведений мало, известно, что он долгое время находился в частной службе. В 1896 г. он умер, его дети: Констатин (1889 г.р.) и Клеопатра (1875 г.р.) переехали в Измаил к деду. Вплоть до смерти А.Д. Агура дети находились на его иждивении, он воспитывал их вместе со своей младшей дочерью Татьяной [16, л. 79об.]. Умер священник в г. Измаиле в 1897 г., состоя на должности настоятеля приписной к Св. Покровскому собору Феодоро-Тироновской церкви.

С 1854 г. настоятелем храма на протяжении пяти лет был священник **Арсений Симеонов Кайсин**. Из архивных документов известно, что он родился в священнической семье в 1826 г., «нации молдавской». Окончил учебный курс Кишиневского духовного училища (1843 г.) и Кишиневской духовной семинарии (июнь 1849 г.). В этом же году 19 августа высокопреосвященным Иринархом, архиепископом Кишиневским и Хотинским рукоположен во священника к Ружской Ферапонтиевской церкви колонии Сатуново* (ныне с. Новосельское, Измаильского р-на – И.П.). Прослужив пять лет в селении Сатуново, переведен 30 августа 1854 г. к церкви колонии Чешма-Варуита на должность настоятеля. В качестве причины такого перемещения в клировой ведомости указывается формулировка «для большей пользы службы». Необходимо отметить, что уже через месяц с небольшим после вступления в должность, 11 октября 1854 г. награжден набедренником «за похвальное поведение и ревностное отправление своей обязанности» [20, л. 10об.; 21, л. 74об.; 22, л. 65об.].

В скупых формулировках документа указывается, что он «поведения хорошего» и ни в чем противоправном не замечен. Кроме того упоминается очень важная для нас деталь – священник «по назначении говорил две проповеди» [20, л. 11; 21, л. 75; 22, л. 66]. Упоминание о выступлении с собственной проповедью свидетельствовало о его высоком образовательном цензе и духовном статусе.

В ходе пастырского служения часто привлекался для выполнения различного рода поручений. Так, в октябре 1858 г., по декрету Министра народного просвещения за № 11367 переведен в Измаил и определен учителем 1-го класса городского училища. В июне 1859 г. назначен исправлять духовные требы в городском военном госпитале, исполнял обязанности духовника в остроге. За ревностное исполнение возложенных на него

* Селение Сатуново, известное со времен русско-турецкой войны 1828-1829 гг. по факту пребывания здесь императора Николая I и переправы 3 корпуса русских войск через р. Дунай, в то время являлось болгарской колонией, входило в состав Болгарского водворения и ассимилировалось с молдавской общиной уже позже, во второй половине XIX в.

обязанностей, митрополитом Софронием 22 августа 1861 г. возведен в чин эконома, с дозволением при богослужении употреблять палицу, и награжден тростью с кистью. [14, л. 17об.; 15, л. 19об.]. 29 ноября 1864 г. назначен митрополитом Яским, Калинником на должность второго священника в Св. Дмитровскую церковь Измаила. В этом храме он бессменно служил 29 лет, вплоть до выхода за штат.

С началом русско-турецкой войны, по распоряжению епископа Мелхиседека, исправлял христианские требы в русском военном лазарете 36-й пехотной дивизии генерал-лейтенанта В.Н. Веревкина. После войны продолжал службу на прежнем месте и в той же должности. [14, л. 18об.]. Несший крест вдовца еще с 1850-х гг., не имея детей, священник находил смысл жизни только в служении Богу. 1 сентября 1893 г. А.С. Кайсин уволен за штат, а 6 января 1895 г. умер. [14, л. 17об. - 18; 15, л. 20].

В 1850-х гг. на должности священника в храме служил **Дмитрий Кириллович Агура** **. Он местный уроженец, родился в 1820 г. в семье болгарских переселенцев. Первоначальное образование получил в родном селе, но в духовной семинарии не обучался. Успешно сдал в епархиальном ведомстве экзамен, указом Кишиневской духовной консистории от 2 июля 1840 г. определен дьячком к Св. Николаевской церкви колонии Бабели. Через 2 года, 15 сентября 1842 г., указом консистории переведен к Свято-Георгиевской церкви Чешма-Варуита на нижестоящую должность пономаря. Однако служба в таком качестве была недолгой, через несколько лет, 1 августа 1845 г. архиепископом Иринархом произведен во диакона [18, л. 153об.].

На протяжении 7 лет служил в дьяконском сане и 4 ноября 1851 г. архиепископом Иринархом рукоположен во священника на вакантную должность к Петро-Павловской церкви села Чийшия и определен на приписной приход в село Александровку. Однако пребывание в этом приходе было недолгим, 15 февраля 1852 г. переведен на должность настоятеля к Свято-Георгиевскому храму селения Чешма-Варуита. В марте этого же года молодой священник был определен учителем в Георгиевское приходское ланкастерское училище [19, л. 79об.]. Знаний, необходимых для преподавания, ему вполне хватало, а настоятель, характеризуя его деловые качества, отмечал, что «чтение, пение и катехизис знает» [19, л. 80]. С прибытием в приход выпускника духовной семинарии А.С. Кайсина, перемещен на должность второго священника, в которой и состоял на протяжении всего рассматриваемого периода [20, л. 10об.; 21, л. 75об.; 22, л. 65об.].

Семья священника включала в себя жену Домникию Георгиевну (1822 г.р.) и шесть детей: двух сыновей – Дмитрия (1848 г.р.) и Кирилла (1850 г.р.),

** В архивных документах фамилия Д.К. Агура указывается как «Гагур» или «Гагура», впоследствии она трансформировалась в Агура.

а также четырех дочерей: Марию (1840 г.р.) и Ксению (1842 г.р.), Пелагею (1845 г.р.) и Домникию (1854 г.р.) [22, л. 65об.]

На должности второго священника в Георгиевском приходе долгое время служил **Николай Петрович Казанаклий**. Происходил он из старейшего в Бессарабии болгарского священнического рода Казанакли (Казанлаклы), младший брат священника Успенской церкви колонии Ташбунар М.П. Казанлаклы. Родился в священнической семье в Кишиневе в 1806 г., в духовных учебных заведениях не обучался. 19 декабря 1825 г., распоряжением Кишиневской духовной консистории определен к церкви селения Ташбунар на должность дьячка [17, л.99об.] На должности церковнослужителя служил более 12 лет, 1 мая 1837 г. архиепископом Дмитрием рукоположен во священника к Св. Георгиевской церкви колонии Код-Китай на приход к селению Гасанбатыр. Однако служил там недолго, 19 августа 1837 г. переведен, скорее всего по прошению, к Св. Георгиевской церкви Чешма-Варуита. [18, л. 152об.]

По службе характеризовался хорошо, чтение и пение на богослужениях не вызывало никаких нареканий, хорошо знал катехизис, однако был «заражен пьянственной страстию», что перечеркивало все его положительные личностные качества. Так, 23 февраля 1846 г. вел в храме вечерню, будучи в нетрезвом состоянии, а после службы посетил сельскую корчму. Так как подобные случаи имели место и до этого происшествия, то по протоколу духовной консистории был штрафован – находился в монастыре для исправления на протяжении 3 месяцев. Отчасти эта мера наказания помогла, какое-то время об употреблении спиртного не было свидетельств, однако позже вновь наступил рецидив. Решением духовной консистории 11 декабря 1850 г. низведен из священников в причетники и переведен к церкви села Лукачены Бричанской волости Хотинского уезда (Кельменецкий р-н Черновицкой обл., Украина) дьячком. [18, л. 152об.-153; 19, л. 81].

На этом приходе долго не прослужил, 7 июня 1851 г. был уволен за штат по болезни. Однако, уже через год, 13 июня 1852 г. по прошению вновь восстановлен в священническом звании и определен вторым священником к церкви колонии Чешма-Варуита, где некоторое время служил. [19, л. 80об.]. На 1854 г. в числе членов церковного клира не значится. [20, л. 10об. - 13об.].

В семье у него была жена Домникия Николаевна (1808 г.р.) и дети: Анна (1833 г.р.), Мария (1838 г.р.), Петр (1840 г.р.), Дмитрий (1843 г.р.), Константин (1845 г.р.) и София (1848 г.р.) [18 л. 153об.]. Известно, что его дочь Анна вышла замуж за одного из дьячков, служившего в то время в Св. Георгиевской церкви с. Чешма-Варуита. [19, л. 81].

2. Дьяконы. Следующей должностью в церковном клире, которая является первой ступенью в священной иерархии (священноначалия), без которой во времена древней вселенской церкви невозможно было проведение

богослужения – дьякон. В его обязанность входило наблюдение за порядком и благочинством богослужения, заведование церковной утварью и подготовка всего необходимого для производства священнодействия, оказание помощи священникам в совершении некоторых богослужебных действий, главным образом в побуждении прихожан и присутствующих в храме к молитве (ектенье) и чтением Слова Божия. Во внеслужебное время, по распоряжению настоятеля храма, раздавал из церковных средств вспомоществование бедным, надзирал за низшими клириками и исполнял разные другие поручения, продиктованные церковной жизнью и необходимостью.

До постройки в колонии церкви по штатному расписанию дьякон не полагался. Известны ряд фамилий клириков, которые некоторое время служили на этой должности... Так, И.С. Блажиевский рукоположен во дьякона к церкви 19 января 1827 г., но находился в этом качестве всего один день, а 20 января он уже хиротонисан во священника. [23 л. 12об.]. Подобная картина и в отношении А.Д. Агуры, находившегося в должности дьякона Св. Георгиевской церкви всего два дня – 28-29 октября 1849 г. [16, л. 2об.]. Д.К. Агура, рукоположенный во дьякона 14 августа 1845 г., служил в храме на протяжении 7 лет, вплоть до хиротонии во священника в ноябре 1852 г. [18, л. 153об.; 19, л. 79об.].

В период с 1 декабря 1852 г. по 12 мая 1853 г., дьяконом в храме служил Иоанн Фиалковский, но он был перемещен на штатное дьяконское место к церкви села Копанки Бендерского уезда. Вместо него 14 мая этого же года переведен дьяконом из селения Райлянка, Аккерманского уезда Григорий Кирилович, который тоже служил недолго, так как 13 января 1854 г. был определен в Измаильский греческий монастырь послушником. К рукоположению во дьякона был принят пономарь Александр Порецкий. [19, л. 81]. После этого следует период 1854-1855 г., когда даже на краткое время на должности дьякона никто не числился более года [20, л. 11об.]. Скорее всего, это наблюдалось не один раз в истории данного прихода, так как дьяконов вообще было немного не только в храмах Болгарского водворения, но и в Бессарабской губернии в целом.

Из персоналий по дьяконам имеются сведения только об **Иеремии Иоаннове Сандуле**. И.И. Сандул родился в 1828 г., происходил из пономарской семьи, происходил из «нации молдавской». Получил первоначальное образование в приходском и окончил курс обучения в уездном училище. Образовательный ценз позволил ему вступить в духовное ведомство и 15 марта 1852 г. архиепископом Иринархом определен пономарем к церкви села Царичанки, Аккерманского уезда с «посвящением во стихарь». В 1855 г. рукоположен в диакона к Свято-Георгиевской церкви Чешма-Варуиты [21, л. 76об.; 22, л. 65об.]. Среди деловых и личностных качеств в документе указываются «порядочное» знание катехизиса, чтения и пения, что же касается

поведения, то оно было не просто хорошее, а «изрядное» [22, л. 66], т.е. в высшей степени хорошее.

3. Дьячки. В состав церковного клира входили не только священнослужители, задачей которых являлось ведение самого богослужения, но и церковнослужители, осуществлявшие многочисленные работы по поддержанию храма в чистоте, порядке и благоустраивавшие его. Должность дьячка являлась самой высокой в данном кластере. По имеющимся в нашем распоряжении архивным материалам известно, что в первой половине XIX в Св. Георгиевской церкви колонии Чешма-Варуита служили: на должности первого дьячка И.К. Хохор, вторым дьячком – Ф.Н. Скрупский, А.А. Митител и Г.Г. Карабаджак.

Иоанн Константинов Хохор родился в селе Чумай Гречанского цыгута в 1812 г. в семье первого в селе священника. В семинарии не обучался, но для вступления в духовное ведомство получил необходимые знания от своего родителя. Для вступления в духовное ведомство подал прошение по инстанции. Духовная консистория Кишиневской епархии, заслушав и рассмотрев прошение об определении И.К. Хохора в колонию Чешма-Варуита к Георгиевской церкви дьячком, приняла положительное решение. Новопринятому клирику выдали в консистории открытый указ за № 5872 от 18 декабря 1837 года за подписью епархиального писаря Ивана Монастырского и столоначальника Морозова. В указе излагалось решение консистории на испрашиваемую в прошении должность, и подчеркивалась цель выдачи данного документа: «чтобы ты исправлял должность сию, вел себя честно, трезво и во всем духовному званию соответственно и притом вымогательств за требы у прихожан своих не чинил» [13, л. 4-4об.].

Вся служба И.К. Хохора, начатая в конце 1837 г., была сосредоточена только в Св. Георгиевском храме колонии Чешма-Варуита. Отсутствие необходимого богословского образования, а также родственников, поддерживающих его стремление в карьерном росте, не дало ему возможности занять более высшую должность в церковном клире. Именно поэтому И.К. Хохор, прослужив в храме 20 лет, так и оставался простым дьячком. На протяжении всего времени службы в приходе занимал должность 1-го дьячка [18, л. 154об.; 19, л. 81об.; 20, л. 11об.; 21, л. 76об.]. Семья И.К. Хохора состояла из жены – Марии Ивановны (1819 г.р.) и их детей: Ефросинии (1836 г.р.), Домникии (1837 г.р.), Дмитрия (1840 г.р.), Константина (1848 г.р.) и Анны (1853 г.р.), Феодосии (1855 г.р.). Старшие дочери помогали родителям по хозяйству, а сыновья кроме этого овладевали русской грамотой, знаниями Святого писания и богослужебных книг, необходимых в дальнейшей деятельности в духовном ведомстве. Не все дети в семье выжили и достигли взрослого возраста, так, их дочь Анна в начале 1857 г. умерла [18, л. 154об.; 19, л. 81об.; 20, л. 12об.; 21, л. 76об.]. Прервалась в расцвете лет и жизнь самого

И.К. Хохора. 5 декабря 1857 г. благочинный болгарских колоний протоиерей Никифор Петров рапортом доложил в Измаильскую духовную консисторию о смерти 48-летнего дьячка Иоанна Хохора после продолжительной и тяжелой болезни [13, л. 2].

В 1848-1849 гг. в Св. Георгиевском храме служил **Федор Никифоров Скрупский**. Он, пономарский сын, родился в украинской семье в 1819 г., в духовной семинарии не обучался. Указом Кишиневской консистории 14 декабря 1838 г. определен к Вознесенской церкви селения Бравиче, Оргеевского уезда пономарем. Перемещен в Колонистское управление указом консистории от 7 марта 1846 г. и определен пономарем к Св. Рождество-Богородичной церкви колонии Каракурт. Однако, прослужил там недолго – 30 сентября 1848 г. переведен к церкви колонии Чешма-Варуита на должность дьячка. В храме он служил недолго – 11 мая 1849 г. скоропостижно скончался. После его смерти осталась только вдова, Прасковья Ивановна 1822 г.р., так как совместных детей у них не было [18, л. 154об.].

Только через год Кишиневская духовная консистория закрыла возникшую вакансию в Св. Георгиевской церкви, направив сюда 25 июля 1850 г. на должность причетника священнического сына из селения Гвоздоуц Хотинского уезда Григория Кирилловича [18, л. 155].

В период 1853-1855 гг. в храме на должности второго дьячка служил **Андрей Афанасиев Митител**. Он родился в 1830 г. в благочестивой молдавской семье Афанасия Авксеньтьевича и Варвары Стефановны Митител. Вырос в болгарской колонии Вале-Пержа, где его отец служил первым дьячком в местной Св. Николаевской церкви. Следуя семейным традициям, вступил в духовное ведомство и 9 апреля 1853 г. определен дьячком к Оргеевской соборной церкви. По прошению переведен в Колонистское ведомство и 30 июня 1853 г. определен к храму колонии Чешма-Варуита на равноценную должность. В Свято-Георгиевском приходе дьячок А.А. Митител служил непродолжительное время, по прошению, указом духовной консистории от 30 июня 1855 г. назначен на вакантную должность второго дьячка к Св. Николаевской церкви колонии Валиперже, из селения Чешма-Варуита выбыл в начале августа 1855 г. [19, л. 82; 20, л. 12об.; 21, л. 245об., 246об.].

Вместо убитого к новому месту служения А.А. Мититела, в Св. Георгиевский храм 26 июля 1855 г. прибыл на должность дьячка с посвящением во стихарь, болгарин **Георгий Карабаджак**. Родился он в 1835 г. в семье 1-го священника Успенской церкви колонии Томай Гавриила Михайлова Карабаджак, получил домашнее образование, в духовных учебных заведениях не обучался [20, л. 13; 21, л. 78 об., 262об.]. Однако и для него данная должность являлась временной, а срок службы в приходе непродолжительный.

После смерти И. Хохора должность первого дьячка оставалась вакантной, а на место убитого в другой приход Г. Карабаджака Кишиневская духовная консистория назначила местного уроженца Дмитрия Иоаннова Хохора. Он родился в колонии Чешма-Варуита в 1840 г., получил домашнее образование и имел право на должность в приходе. Когда встал вопрос о дальнейшем существовании семьи, оставшейся без кормильца, подал прошение в епархиальное ведомство и был определен к Св. Георгиевской церкви на должность 2-го дьячка [22, л. 66об. - 67].

4. Пономари. Кроме дьячков в храме служили и другие церковнослужители низшего ранга, в священной иерархии это пономари*. Главной их обязанностью было звонить в колокола, участвовать в клиросном пении, зажигать в храме свечи и лампы, и вообще прислуживать при богослужении. Известно, что в период 1829-1856 гг., в храме болгарской колонии Чешма-Варуита служили пономарями Д.М. Агура, Г.Д. Агура, И.П. Костев, К.Д. Столяров и П.Ф. Лисевич.

Первым пономарем в истории Свято-Георгиевского храма был **Дмитрий Митьов Агура** (Гагур). В историю села и церкви он вошел не только в качестве первого пономаря местной церкви, но и в качестве ее строителя, как говорили в те времена – зиждителя, ктитора. Происходил он из семьи болгар-переселенцев и проживал в болгарской колонии Чешма-Варуита. На момент заполнения клировой ведомости в 1830 г. ему исполнилось 35 полных лет, то есть, родился он в 1795 г. [23, л. 13об.]. Уволившись из колониистского сообщества, вступил в ряды епархиальных клириков и по резолюции архиепископа Кишиневского и Хотинского Дмитрия определен пономарем указом Кишиневской духовной дикастерии от 22 июня 1829 г. к новостроящейся церкви родного селения. Таким образом, строительство храма начал еще не церковный пономарь, а просто благочестивый болгарский колонист Дмитрий Агура. В одной из церковных клировых ведомостей отмечается, что это назначение было осуществлено в знак уважения за построение в колонии здания церкви [18, л. 155об.].

Пономарь Д.М. Агура был неграмотным, об этом свидетельствует формулировка: «Прост» в графе формулярной ведомости «Кто как знает чтение, пение, катихизис», а также отсутствие автографа на странице под записью с личными данными. Внизу страницы рукою священника сделана следующая запись: «Колонии Чешмы Варуита Георгиевской Церкви подписался, А вместо Его неграмотного поруко данному...» [23, л. 14]. В клировых ведомостях последующих лет в соответствующей графе сделана запись: «Неграмотен» [17, л. 17; 18, л. 156]. Данный факт в то время не был вопиющим нарушением так как, на основании проведенного исследования

* Пономарь (образ. от греч. *παρονομάριος*) - один из низших церковнослужителей в православной церкви, с 1868 г. этой должности в русской церкви не существует, заменен на должности причетника, псаломщика.

Н.Д. Руссева [34, с. 502], тогда во многих приходах Бессарабии служили недостаточно образованные самоучки, научаясь и перенимая знания у более знающих и сведущих коллег. Однако, спустя ряд лет, за безграмотность Д.М. Агура был перемещен с должности пономаря в церковные сторожа. В 1845 г. по резолюции архиепископа Иринарха вновь определен к церкви пономарем [18, л. 155об.].

Будучи сам недостаточно образованным, Д.М. Агура всячески заботился об обучении своих детей. Примером тому запись в формулярной ведомости о его старшем сыне Афанасии: «Обучается дома чтению». Как свидетельствуют документы, его сыновья впоследствии поступили учиться в семинарию. Афанасий Агура (Агуров) окончил полный курс Кишиневской духовной семинарии в 1849 г. (XV выпуск) [24, с. 21], а Василий – Измаильскую духовную семинарию Нижне-Дунайской епархии Румынской Православной Церкви [26, л. 9; 34, с. 113].

В семействе у Д.М. Агура значилась жена Мария Николаевна (1799 г.р.) и дети: Пелагия (1826 г.р.), Афанасий (1828 г.р.), Татьяна (1830 г.р.), Григорий (1831 г.р.), Мария (1838 г.р.), Евдокия (1840 г.р.), Анна (1843 г.р.), Степанида (1845 г.р.) [17, л. 17 об.; 18, л. 155об.], Василий (1849 г.р.) [20, л. 13об.], а в 30-40-х гг. и дети умершего священника К. Хохора [23, л. 13об.]. В 1851 г. он вышел за штат, предоставив место для службы своему сыну Григорию [19, л. 81об.]. Проживал в Чешма-Варуита, воспитывал с женой детей, а при необходимости оказывал посильную помощь по служебной деятельности.

Сын пономаря Д.М. Агуры, **Григорий Димитриев Агура** родился в 1831 г., получил первоначальные знания в родном селе и семье. Учился в высшем отделении Кишиневского духовного уездного училища, но не окончил полностью учебный курс. На основании прошения, указом Кишиневской духовной консистории от 12 июля 1851 г. определен на должность первого пономаря к Свято-Георгиевскому храму колонии Чешма-Варуита. Посвящен во стихарь архиепископом Иринархом 26 сентября 1855 г. В 1859 г., в связи с изменением штатного расписания, Измаильской духовной консисторией переведен на должность причетника и определен к Св. Георгиевской церкви колонии Чешма-Варуита.

Известно, что в состав его семьи входила его жена Алесандра Николаевна (1831 г.р.) и дети: Николай (1851 г.р.), Харлампий (1858 г.р.) и Евдокия (1861 г.). Начав служебную деятельность в возрасте 22 лет и, прослужив бесценно в родном храме более 33 лет, Г.Д. Агура умер 30 октября 1884 г. [19, л. 81об.; 20, л. 12об.; 21, л. 77об.; 22, л. 66об.].

О лицах, служивших в храме на должности второго пономаря очень мало сведений из-за недостатка документов по церкви и краткого пребывания клириков на службе в храме. В клировой ведомости чаще отражали только тех, кто служил в храме в течение всего года или около того, т.е. был в наличии на

момент заполнения отчетного документа. Известно, что на протяжении полугода в Чешма-Варуита служил пономарем **Иоанн Пантелеймонов Костев (Костов)**. Он родился в 1820 г. в семье болгарских переселенцев, в духовной семинарии не обучался. По увольнении из колониистского звания посвящен 22 марта 1848 г. архиепископом Иринархом во стихарь к Св. Георгиевской церкви, а 30 сентября этого же года перемещен в колонию Каракурт на должность 1-го пономаря. В семействе у него жена Соломония Константинова (1823 г.р.) и дети: Василиса (1841 г.р.), Екатерина (1858 г.р.) и Пантелеймон (1851 г.р.) [19, л. 92 об., 93об.]. После смерти жены и сына [20, л. 94об.] женился второй раз, его избранницей стала Кириякия Стоева (1821 г.р.) [21, л. 64об.], в 1857 г. у них родился сын Каталий [22, л. 61об.].

На должности второго пономаря в храме с 1848 г. служил **Константин Димитриев Столяров**. Родился он в 1816 г. в семье второго священника Иоанно-Предтечевской церкви г. Рени Дмитрия Васильевича Столярова. Получил домашнее образование, 18 сентября 1837 г. указом Кишиневской духовной консистории определен к Спасо-Преображенской церкви г. Рени на должность дьячка. 16 февраля 1841 г. по прошению переведен на нижестоящую должность пономаря к соборной Иоанно-Предтечевской церкви, где служил его отец. Указом консистории от 29 мая 1848 г. переведен к Св. Георгиевской церкви колонии Чешма-Варуита пономарем. В семействе у него: жена Акилина Златова (1821 г.р.) и дети: Ольга (1851 г.р.), Петр (1852 г.р.) и Елена (1854 г.р.). 17 августа 1854 г. перемещен на равнозначную должность к Св.-Рождество-Богородичную церковь колонии Каракурт, а второй пономарь этой церкви П.Ф. Лисевич на его должность. Эта рокировка должностей была произведена высшим начальством для улучшения дел по службе [19, л. 81об., 82об.; 20, л.20об.,21об.; 21, л. 64об., 65об.].

Таким образом, с августа 1854 г. в Св. Георгиевском храме Чешма-Варуита служил пономарем **Пимен Феодоров Лисевич**, этнический украинец. Родился он в соседней с Чешма-Варуита колонии Каракурт в конце 1832 г. в семье священника Феодора Иоаннова Лисевича. Образование получил в сельском Рождество-Богородичном приходском училище. В Кишиневское духовное уездное училище не поступил, но был замечен должностными лицами епархиального управления и был включен в штате архиерейского певческого хора. Образовательный ценз позволял ему занять низшую должность в приходском храме, чем он не преминул воспользоваться. 31 марта 1850 г. архиепископом Иринархом посвящен во стихарь и определен на должность дьячка к Успенской церкви колонии Кубей. На следующий год, 15 декабря, по резолюции епархиального архипастыря переведен на

нижестоящую должность пономаря к Свято-Рождество-Богородичной церкви селения Каракурт. В августе 1854 г. перемещен на равнозначную должность к Св. Георгиевской церкви Чешма-Варуита. По молодости лет семьи не имел, а по малоопытности не мог хвалиться своими служебными успехами. Как указывается в ведомости «чтение и пение знает посредственно, катехизис мало», хотя при этом поведения был «похвального» [19, л. 93об., 94; 20, л. 13об.-14; 21, л. 78об.-79; 22, л. 66об.-67об.].

Выводы. Анализ клировых ведомостей, несмотря на имеющуюся фрагментарность, дает возможность увидеть многое в малом, сделать соответствующие выводы и выявить тенденции, существующие в период формирования и развития духовенства в новообразованных приходах.

1. В Болгарском водворении Бессарабии сохранялось право общины выбирать себе священника, а за родственниками духовенства наследование должности в церковном клире. В нашем случае это хорошо видно на примере потомков священника К. Хохора и пономаря Д.М. Агура. Однако наблюдается тенденция усиления власти епархиального начальства и преодоление традиционных прав общины при назначении духовенства на должности. Болгарское по происхождению духовенство по прибытию в Бессарабию должно было писать прошение на включение в состав Кишиневской епархии. Не все из них и не сразу получали такое право и приписывались к имеющимся в округе храмам. Часть священников приписывалась к приходам молдавских сел, а болгарские переселенцы убывали из них к месту выделенного властями земельного участка на заселение. К примеру, К. Хохор смог воссоединиться со своими прихожанами только по истечении 10-летнего срока.

2. Назначение на священнические должности выходцев из-за Дуная было обусловлено рядом обстоятельств. Среди них следующие: миролюбивая переселенческая политика, проводимая властями в отношении задунайских переселенцев; частичном сохранении прав общины на выбор священника и наследовании должностей; недостаточное количество кадров священно и церковнослужителей для многочисленных приходов в Болгарском водворении Бессарабии.

Болгарские переселенцы желали иметь в селении не только свой православный храм, но и свое духовенство, единоплеменное и лучше из местных уроженцев. В данном случае прослеживалась тенденция «отгораживания» себя от «чужого» населения, поиск тесных контактов с такими же болгарями. Это произвольное действие защитной реакции однородного коллектива на незнакомое окружение.

3. Епархиальные власти поощряли развитие духовенства на местах из числа задунайских переселенцев, дав тем самым возможность сформироваться в Бессарабии новым болгарским священническим династиям. В Чешма-Варуита, таким образом, развились две династии – Хохор и Агура. Если род Хохор малоизвестен, то род Агура был многочисленный и распространившись, стал известен не только в Болгарском водворении, но и за его пределами.

4. В бессарабском духовенстве наблюдается явление социального лифта. Дети священно, церковнослужителей, а также выходцев из других сословий, принимались в духовное ведомство и начинали служение с низших должностей пономаря или дьячка, в зависимости от уровня подготовки. С течением времени лица, имеющие только домашнее образование, выслуживали должность дьякона или священника. Исключение делалось только для тех, кто завершал полный курс духовной семинарии. Они рукополагались во диакона, как первую ступень священства, а спустя непродолжительное время во священника.

5. До 1840-х гг. наблюдается проявление только горизонтальной социальной мобильности. Дети духовенства, не имея альтернативы, избирают духовное поприще, где и реализуют свои амбиции. В дальнейшем, в 1860-70-х гг. в связи с развитием болгарского национально-освободительного движения, иных социальных процессов, увеличивается доля лиц, выходящих из состава духовного ведомства. Дочери священников и церковнослужителей выходят замуж за представителей разночинцев. Некоторые из их сыновей, даже заканчивая духовные учебные заведения, избирали иной жизненный путь, поступая на службу в учреждения гражданских ведомств, или реализовывали себя на военном поприще.

6. Национальная принадлежность в Христианстве не имела большого значения. Еще апостол Павел в «Послании к Колоссянам» отмечал, что во Христе «нет эллина, ни иудея, ни обрезания, ни необрезания, варвара, скифа, раба, свободного...». Считается нормой служение в храмах представителей национальностей, проживающих в данной местности. После выселения из пределов Буджака ногайцев здесь поселились молдаване, болгарские переселенцы и русские старообрядцы. Кто-то поселился раньше, кто-то позже, но все они были пришлыми здесь и стали «туканцами» через поколение. При этом, следует отметить, что в культурно-историческом, эмоциональном и церковном отношении молдавское духовенство было ближе болгарским переселенцам, нежели украинское или русское. В Георгиевском приходе

селения Чешма-Варуита служили представители всех указанных национальностей, но болгарский элемент при этом оставался основным.

7. Еще в начале XVIII ст. Петр I провел в Российской империи церковную реформу, положившую начало формированию нового сословия – духовенства. Территория Бессарабии являлась фронтиром и духовенство здесь было открытым для вступления в него представителей других сословий. В приходе селения Чешма-Варуита служили как выходцы из духовного звания, так и из дворян, колонистов. Представители иных сословий, для вступления в духовное звание, писали специальное прошение епархиальному начальству. Болгарские переселенцы с 1820 г. сначала писали прошение о выходе из колонистского звания, а затем на вступление в духовное ведомство. В 1840-50-х гг. бессарабское духовенство окончательно сформировалось как отдельное сословие и в дальнейшем представляло замкнутую социальную общность.

8. Преобразования в сфере духовного образования повлекли за собой изменение требований к священнослужителям. Для продвижения по службе и хиротонии во священника необходимо было иметь соответствующий образовательный ценз. В Бессарабии, являвшейся окраиной империи жесткие требования Св. Синода сильно смягчались, но тенденция роста влияния духовной школы постепенно возрастала. Особенно это влияние усилилось к концу 1840-х в начале 1850-х гг.

В Св. Георгиевском приходе с. Чешма-Варуита духовное образование имели только несколько человек из церковного клира. В основе своей священно и церковнослужители имели домашнее образование и выслуживали свои должности с течением времени. Дьякон И.И. Сандул окончил приходское и уездное училища по ланкастерскому методу, но специализированного духовного образования не имел. Пономарь Г.Д. Агура учился в высшем отделении Кишиневского уездного духовного училища, однако не завершил курс обучения. Кишиневскую духовную семинарию окончили священники А.Д. Агура и А.С. Кайсин. Первого рукоположили во священника к церкви родного села, а второго к вакантному месту в колонии Сатуново. Служение в сельском приходе было не продолжительным и завершилось переводом в г. Измаил, где выпускники в дальнейшем проходили службу. Наблюдается тенденция концентрации выпускников духовных семинарий в церковных клирах городских церквей и их широкое использование на административных должностях благочиннических округов и епархиального управления.

В данном исследовании освящен только начальный этап в развитии духовенства Георгиевского прихода селения Чешма-Варуита. Для более

подробного изучения церковного клира необходимо дополнительное его исследование в течение последующих исторических этапов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Popovschi N.** Istoria bisericii din Basarabia în veacul al XIX sub ruși. Chișinău, 1931, 286. с.
2. **Агура Н.** Учебник-памятка для молодых солдат. Полное руководство для учителей при обучении молодых солдат. СПб: Склад у В.А. Березовского, комиссионера военно-учеб. завед., 1913. 128 с.
3. **Българската възрожденска интелигенция:** Учители, свещеници, монаси, висши духовници, художници, лекари, аптекари, писатели, издатели, книжари, търговци, военни...: Енциклопедия. София: Държ. изд. «Д-р Петър Берон», 1988. 740 с.
4. **Бессарабский адрес-календарь на 1896 год.** (Високосный). Год четырнадцатый. Кишинев: тип. Бессар. губер. правл. 1895. 40, XI [1], 76, 8, 60, 40, 10 с.
5. **Бессарабский адрес-календарь на 1897 год.** (Простой). Год пятнадцатый. Кишинев: тип. Бессар. губер. правл. 1896. 8, 36, XI [1], [2], 94, 48, 52, 23, [1].
6. **Годунов В.И., Королев А.Н.** История III-го Уланского Смоленского Императора Александра III-го полка. 1708-1908 г. Либава, 1908. XI, 331, 113 с. 8 л. ил.
7. **Думника И.** Священники, служители церкви села Кирсово, Комратский район (1812-2012). *Buletin Științific al Tinerilor Istorici*, Serie nouă, II (VII): Materialele Conferinței științifice internaționale anuale a tinerilor cercetători. Chișinău, 2013. P. 260-281.
8. **Думника И.** Храм Успения Божией Матери села Кирсово: Исторические аспекты. Кишинев: S.Ș.V., 2012. 276 с.
9. **Иоанн (Пейогло) схиархим.** Гагаузы – православные христиане. Кишинэу: F.E.-P «Tipografia Centrală», 2017. 364 p.
10. **Казанова Ю.В.** Русская военно-инструкторская миссия в Македонии: формирование и начало работы (Из истории реализации Мюрцштегской программы). *Русский сборник: Исследования по истории России*. Т. VI. М.: МОДЕСТ КОЛЕРОВ, 2009. С. 91-111.
11. **Киранов С.** Рассказ бессарабского священника о страданиях под турецким игом православных болгар, бежавших из Турции в Россию в 1830 году и поселившихся в Бессарабии. *Православные храмы в болгарских и гагаузских селениях юга Украины и Молдовы*: Вып. I. Болград: ООЦБК, 2005. С. 226-236.
12. **Клеопа (Илие), архим.** Ценность души / Сост. Иоанникий (Бэлан), архим. Пер. с румын. З.И. Пейковой. – М.: Изд. Сретенского монастыря, 2016. 592 с.
13. **Коммунальное учреждение «Измаильский архив»** (Далее: КУИА). Ф. 110. Оп. 1. Д. 16. Дело о смерти Иоанна Хохора, священника церкви села Чешма-Варуита (26.11.1857 – 11.12.1857). 5 л.
14. КУИА. Ф. 626. Оп. 1. Д. 12. Клировые ведомости за 1892 г. 10 л.
15. КУИА. Ф. 626. Оп. 1. Д. 14. Клировые ведомости за 1893 г. 119 л.
16. КУИА. Ф. 626. Оп. 1. Д. 17. Клировые ведомости за 1896 г. 141 л.
17. КУИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 32. Клировые ведомости за 1834 г. 228 л.
18. КУИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 64. Клировые ведомости за 1849 г. 369 л.

19. КУИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 70. Клировые ведомости за 1852 г. 184 л.
20. КУИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 75. Клировые ведомости за 1854 г. 36 л.
21. КУИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 82. Клировые ведомости за 1856 г. 354 л.
22. КУИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 86. Клировые ведомости за 1857 г. 208 л.
23. КУИА. Ф. 631. Оп. 1. Д. 8. Клировые ведомости за 1830-1831 гг. 254 л.
24. **Лотоцкий П.А.** Список и краткие биографии, окончивших полный курс Кишиневской духовной семинарии за 100 лет ее существования. Кишинев: Епарх. тип., 1913. [6], 164, [13] с.; 21.
25. **Национальный архив Республики Молдова** (Далее: NARM). Ф. 205. Оп. 1. Д. 4583.
26. NARM. Ф. 316. Оп. 2. Д. 6.
27. **Новости. Разведчик** (СПб.). XXXVI. 1913. № 1158.
28. **Об устройстве Епархии Кишиневской и Хотинской.** Высочайше утвержденный доклад Синода от 21 августа 1813 г. № 25441. *Полное собрание законов Российской империи.* Собр. I. Т. XXXII. СПб.: тип. II Отд. собств. ЕИВ канцелярии, 1830. С. 613-619.
29. **Памятная книжка для духовенства Херсонской епархии** / Сост. свящ. Ф. Милянковский. Одесса: тип. Е.И. Фесенко, 1902. CVIII, 278, XXXIII [1] с.
30. **Пушков И.** Клир Спасо-Преображенского собора в городе Болграде. *Православные храмы в болгарских и гагаузских селениях Юга Украины и Молдовы:* Вып. I. Болград: Одес. обл. центр болг. культуры в г. Болграде, 2005. С. 77-109.
31. **Пушков И.** Материалы к истории болгарского бессарабского священнического рода Агура. *Православные храмы в болгарских и гагаузских селениях Юга Украины и Молдовы:* Вып. I. Болград: Одес. обл. центр болг. культуры в г. Болграде, 2005. С. 257-293.
32. **Пушков И.** Символ единения народов Бессарабии: Исторический очерк о Спасо-Преображенском соборе города Болграда. Болград, 2008. 112 с.
33. **Радкова Р.** Нови дани за просветно-църковно състояние на българските колонии в Новорусийския край и Бесарабия през първата половина на XIX в. *Известия на Българското историческо дружество.* 1978. № 32. С. 101-136.
34. **Руссев Н.Д.** «Формулярные ведомости Измаильского протоиерея Никиты Глизяна за 1820-й год» о церквах, священниках и жителях некоторых болгарских колоний. *Человек в истории и культуре: Мемориальный сборник материалов и исследований в память лауреата Государственной премии Украины академика РАЕН, профессора Владимира Никифоровича Станко:* Вып. II. Одесса: СМІЛ, 2012. С. 497-506.
35. **Список лиц, служащих в Одесском Учебном округе на 1911-1912 учебный год:** Ч. II. Одесса, 1911. С. 113.
36. **Червенков Н.Н.** В границах Российской империи. *Чийшия: Очерки истории и этнографии болгарского села Городнее в Бессарабии.* Одесса: «Астропринт», 2003. С. 118-155.
37. **Червенков Н.Н.** Петро-Павловская церковь села Чийшия (Городнее). Кишинёв: SŞB: Cu drag, 2013 (Tipogr. „Bons Offices”). 240 p.
38. **Червенков Н.** Церковь святых Петра и Павла в селении Чийшия. *Православные храмы в болгарских и гагаузских селениях Юга Украины и Молдовы.* Вып. I. Болград: Одес. обл. центр болг. культуры в г. Болграде, 2005. С. 214-225.
39. **Червенков Н., И. Думника.** Тараклии – 200 лет: Том I (1813–1940). Chişinău: Cu drag, 2013 (Tipogr. «Bons Offices»). 608 p.

40. **Члены Государственной Думы: (Портреты и биографии). Четвертый созыв 1912-1917 г.** / Сост. М.М. Бойович. Москва: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1913. LXIV, 456 с.
41. **Чушмелий: история и культура.** Одесса: Симэкс-принт, 2018. 516 с.
42. [Электронный ресурс]: Код доступа: forum.vgd.ru/post/3299/98853/p3065178.htm



РАЦЕЕВА, Елена, унив. конф. / доц., д-р – катедра по филология и история, ТДУ „Гр. Цамблак”, Република Молдова – raceeva@mail.ru

ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ - ПЪРВИЯТ НАРОДЕН БУДИТЕЛ

Българите на 1 ноември отбелязват Ден на народните будители. Този празник е уникален и няма аналог в другите държави. Аргументите на Стоян Омарчевски, който през 1922 г. инициира въвеждането на празника и който е министър на народното просвещение в правителството на Ал. Стамболийски, са следните: „...първата наша грижа е да обърнем погледа на нашата младеж към всичко ценно и светло от нашето минало и да я приобщим към това минало, за да почерпи тя от него бодрост и упование, сила и импулс към дейност и творчество. Нашата младеж трябва да знае, че животът само тогава е ценен, когато е вдъхновен от идейност, от стремеж; само тогава животът е съдържателен и смислен, когато е обзет от идеализъм, когато душите и сърцата трептят за хубавото, националното, идеалното, а това е вложено в образите и творенията на всички ония наши дейци, които будиха нашия народ в дните на неговото робство, които го водиха към просвета и национална свобода през епохата на възраждането и които му създадоха вечни културни ценности през неговия свободен живот...” [16].

Будителството като феномен е свързано с възрожденската културологема **СЪН ДЪЛБОК**, която пронизва възрожденската и следвъзрожденската (следосвобожденската) литература. Първата асоциация обикновено е поезията на Добри Чинтулов с призива: «Стани, стани, юнак балкански, от сън дълбок се събуди» или «сам юнак на коня», който с тръба зове своите братя: «Дойде време, ставайте, **от сън се събуждайте**, доста робство и тиранство, всички на оръжие!» Това е експлицитно проявеният зов

за борба към всички, за които важи маркера - «носи мъжко сърце и българско име».

Още една метафора идва на ум във връзка с будителството и Българското възраждане – камбаната за свободата. Какво отношение имат тези същностни метафори на Будителството към делото на един монах, който е обикалял българските рай, събирал пожертвования за Хилендарския манастир и написал една «История славяно-българска». Какви са основанията да твърдим, че именно той е първият Будител?

Ако погледнем Паисиевата «История славянобългарска», там няма призови за борба. Обаче видните български възрожденци – Софроний Врачански, Петко Рачов Славейков, Георги Раковски и други признават, че именно на нея, на «Историята», дължат импулса си за събуденото желание да бъдат полезни на своя български Род.

Да се замислим КАК, ПО КАКЪВ НАЧИН успява един монах да събуди българското самочувствие и да възведе в култ родолюбие по време, когато от година на година става все по-непрестижно *да си българин*. Именно това разбира Паисий от списъка на имената на дарителите за манастира, фиксирайки, че все повече и повече от фамилиите се изписват по гръцки или турски модел (с помощта на наставките -ИДИ, - ОГЛЮ, -АКИ (Богориди, Урумогло, Костандаки вместо предишните Богоров, Урумов, и т.н.). Именно този факт поражда безсмърния упрек, който откриваме в Паисиевата «История славянобългарска»: «О неразумни и ироде, що се срамуваш да се наречеш българин...», а и Паисиевия безсмъртен апел: «Българино, знай своя род и език!!!» Тези думи и сега, след повече от два века и половина, звучат като истинска камбана, призоваваща към родолюбието.

Наред със стряскащия упрек Паисий дава и потресаваща опора за българското самочувствие и родолюбие – това е славата на предците: «И българи са имали царе и крале, гърци и римляни са им плащали данък». Паисий утвърждава, че в Историята на българите има свои светци и патриарси, книги хроники – всичко го има. Остана да се чете Историята, за да се знае, да е будно съзнанието...

Будителят Паисий дава разгърната мотивация ЗАЩО човек трябва да чете история и какво печели от това. Паисий разбира Историята като памет и съвест на българския народ с неговите болки и страдания, с неговата съдба. Паисий сякаш внушава, че народът, попаднал под робство, още не е изгубен от света, докато не се е изгубила неговата памет, че преди всичко «Ползата от историята» се заключава във възпитание на родолюбието. Самият Паисий иска книгата му да стане учебник за всички *“за полза на българския род и за*

похвала”. Затова не може да я подари на една манастирска библиотека или да я предаде на един само учител. Малката книжка трябва да се разпространява, да поражда въпроси, да буди тревога за българския народ.

Точно тази загриженост ние откриваме в думите на Омарчевски, провъзгласил Будителство: «... първата наша грижа е да обърнем погледа на нашата младеж към всичко ценно и светло от нашето минало...».

„История славянобългарска“ поставя няколко значими акцента в миналото на българите:

— етногенезиса,

— държавността и постоянните войни с враговете, на първо място Византия,

— покръстването и делото на Кирил и Методий, като подвиг на “културен герой”

— българските светци

В творбата е изградена представата за едно героично време на предците, в което се започва да се очертава национален пантеон. Акцентувано е върху просветителската мисия на особен тип много значителни културни герои, свързани и с духовното прераждане на народа. Разкрито е Божественото покровителство над българите, осъществявано чрез посредничеството на множество светци, и е провидян един неизбежен светъл апокалипсис. [9, с. 27].

От етногенезиса пряко следва и принадлежността на българите към някаква по-голяма общност. Паисий причислява българите към славянството и християнството, а именно православието. Библията се трактува като естественият митологически кодекс на християните.

В Делото на Кирил и Методий Паисий вижда митичния смисъл заради създаването на славянското писмо.

Списъкът⁴, в който Паисий изрежда „българските светци, колкото са просияли от българския народ в последно време“, е подреден по хронология и завършва с новомъчениците, които представляват специален интерес за автора на „История славянобългарска“. [7, с. 19]

Заслужава да се цитира и следващият пасаж, който дава представа за Паисиевата стратегия системно да актуализира категорията народната памет :
”Можех да намеря толкова имена на свети мъченици, които са били от

⁴ Светците са сериозен акцент в „История славянобългарска“ и това е подчертано и от композицията на творбата. Паисий говори за 58 светци, изрежда 29, към тях прибавя 25-те зографски мъченици и още петима от по-ново време.

български род: имената на 29 мъченици се намериха в България. На първо време турците избили многоброен народ по градовете заради християнската вяра, но хората поради простота и безгрижие не описали страданието им и така страданието и имената им преминали от род на род в забрава” [7, с. 10]. Установката на Паисий е, че незаписването на страданията е осъдително, дори то е да е резултат от “простота и безгрижие”. Страданията и подвизите трябва да се записват и българите имат много за записване. И за своята „История“ Паисий говори в повелително наклонение, обръщайки се към тези, които обичат «своя род и българското отечество» и обичат да знаят «за своя род и език»: *„Преписвайте тая историйца и платете, нека ви я препишат, които умеят да пишат, и пазете я да не изчезне!» [7, с. 7]*

Софроний Врачански е първият преписвач на «Историята», и в своя автограф, който оставя върху своя препис, той много определено маркира своето отношение към ценността на тази книга: *„... записах се сию историйцу, аз многогрешний в человецех Стойко йерей: в лето по въплащение господа наш Исус Христос от светий Богородици и пресветаго деви Марии: 1765 лето от Адама от създание всего мири: месец инуария в 29 ден. Сии историю принесиа Паисия иеромонах от Света гора Атонска и приписахми я у село Котил настоятел епитроп църковний, Христо поклонник и постави я у храм светаго апостола Петра и Павла... **И кой я усвои или открадне да е афорисан и проклет от господа бога Саваота и от 12 апостоли, и от 318 отци и от четири енагелисти, и туч и желязо и камик да се ступи, той ни в веки”**. [3, с. 130].*

През 1962 година, точно 200 години след написването на Паисиевата история, Димитър Талев издава романа си «Хилендарският монах», в който откриваме прекрасна реконструкция на времето на първия будител и където много вълнуващо е предадена срещата в град Котел на ПаисийХилендарски и младия поп Стойко. Преписал «Историята «с най-хубави букви», бъдещият епископ Софроний Врачански е убедителен в своето признание, че «тая свята книга е разгорела огън в сърцето». [12, с. 130].

Много е показателен и един откъс от «Автобиографията» на Петко Славейков, разкриващ как той на 15 години става преписвач на Паисиевата «История». В неговите мемоари ясно усещаме колко сакрално е отношението му към този текст. За това свидетелства и детайлът, че той първо се е упражнил в писането с хубави черковни букви, и само след това се е захванал с преписването.

От „Автобиографията”:

"...Това беше на 1842 през пролетта. В това време баща ми ми беше купил житието на св. Алексия човека божий от Огняновича. Аз бях взел да мисля да ставам калугер. Тая книжка толкова бях обикнал, щото я носех все в джоба си, та я четях и по нейното настроение сторих да бягам от баща си в Св. Гора и скрих се от него най-напред в един манастир – Присовский – да се приготвя за по-далечното бягане; ала баща ми ме подири, намери и повърна в Търново.

За да не стоя празен, като се завърнах в Търново, баща ми ми донесе една ръкописна българска история да я чета и да я преписа. Прочитането на тая история, която беше препис от отец Паисиевата, развее донейде калугерската мъгла от мислите ми и възроди в мене друг мерак. Досега аз мислех едностранчиво как да спася душата си, а след прочитането на тая история аз взех да мисля как да можа да спася народа си, т.е. как да му вдъхна чувства родолюбиви и патриотически. Занимаването с преписването на тая история даде друго направление на моите желания и на дейността ми. От най-напред тя стана причина да се сблъскам с последния от съучениците си при даскал Пеня – Христо Драганова; той беше 4-5 години по-голям от мене, по-малко начитан, но умееше да пише много хубави черковни слова, като печатани; седял бе вече и шест месеца учител в Търново на Долна махала, та беше се практикувал. Аз му се обадох за тая история и го поканих да я препише и той на драго сърце прие и тъй се заловихме да я преписваме. Нещо около три месеца под ръководството на Драганова аз се упражних да пиша по черковний шрифт; преписахме историята. Наставаше вече есен, когато К. Фотинов посети Търново; поради историята ний се запознахме с него. Той носеше от Стара Загора друг един ръкопис българска история, не същата като отец Паисиевата, а по-кратка; но имаше някои работи повече, отколкото в отец Паисиевата история, особено в началото и в края. В няколко дена ние преписахме това, що имаше повече в старозагорския ръкопис, и под мое ръководство, като по-начитан, ние сглобихме и съставихме от двата ръкописа една история и с нея ние двамата с Драганова станахме първите проповедници на българщината, т.е. на българската история, в Търново, ходехме един на една страна, а друг на друга страна да я четем и проповядваме, обикновено же аз между казанджийския еснаф и бакалите около казанджиите, а той – на Долна махала по табаците. Първото и прямо следствие от тая наша проповед беше споразумяването между казанджиите и табаците в Търново да оградят порутената в долна махала църква "Св. Димитрия", а второ, дето ний с него се добихме да ни изпратят в Свищов да се учим. За мене вече баща ми се обеща да плаща, а

също издействува и за Драганова да му се плаща от казанджийския еснаф по 40 гр. в месец, които получаваше чрез баща си.» [11, с. 24].

Два преписа (Башкьойския и Болградския) на Паисиевата история, са направени в Бесарабия. Специалистът по българска възрожденска литература професор Елена Налбантова в „История на българската литература в Бесарабия и Таврия“ не само аргументира генетичната връзка на тези преписи с първите най-ранни копия на паисиевата История, но и дава основания за реконструкцията на един драматичен сюжет, който еднозначно и безусловно показва колко голяма ценност е тази книга преди 200 години. Щом Преписът от книгата на Паисий е взет в преселването, той е очевидно светиня и реликва. Багажът е включвал само най-необходимите и най-ценните неща. Вече в Бесарабия Книгата естествено поражда родолюбивия импулс да се преписват свещените заръки „знай своя род и език“. Това, че след време Книгата се оказва в Болградската гимназия и вероятно става част от богатата училищна библиотека, свидетелства и за родолюбието на щедрия дарител, а и за авторитета на Училището.⁵ [8, с. 17].

Има много свидетелства и аргументи, че именно от «История славянобългарска» започват качествени възрожденски промени в националния менталитет на българите.

«История славянобългарска» води до масово осъзнаване на това, че българите не винаги са били роби. А това осъзнаване на своя ред води до въпроса: Докога българите ще бъдат роби?

У Паисий няма този въпрос, който е всъщност и призив към борбата за националното освобождение и който се превръща в целта и задачата на Българското Възраждане. Но именно Паисий стряска българи, да им каже, че са заспали и забравили дълга към Рода си, и именно той дава нагласа за събудените и им проправя духовния път. Затова справедливо е да говорим за голямата роля на Паисий, че модел за подражание по време на Българското възраждане става искрено и родолюбиво желание да се даде или да се направи нещо «Майце си», то ест на Родината. Без никакво преувеличение може да се каже, че Паисиевите идеи лягат в най-дълбоките основи на българската национално-революционна идеология, подготвяйки делото не само на Неофит Бозвели и на Петко Славейков, но и на Георги Раковски, Васил Левски, Христо Ботев и Любен Каравелов, на апостолите на Априлското въстание.

⁵ Обаче днес тази книга на бесарабските българи е в Америка, тъй като именно американският българист Джеймс У. Кларк я намира „на пода в мазе на Болградската гимназия“ сред други български ръкописни и старопечатни книги ...

Спас Спасов справедливо посочва, че Паисий описва национализма и патриотизма на теория, а Раковски ги следва на практика. Паисий изобличава гръкоманството, Раковски води борба не само срещу гръцката патриаршия, но в пълния смисъл на думата за българската самостоятелност, но не само църковна, а и политическа: «На кого се надеваме или не знаем, че ако чужда сила ни освободи, тя за нея си ни освободи, а не за нас. До кога да не прмахнем и като се събудим да обърнем всичкото внимание на освобождението на отечеството си» [17]. За същото казва и Васил Левски: „Който ни освободи, той ще да направи това, за да ни подчини отново в робство“. [17]

Паисиевата история въздейства на колективното съзнание на българската общност, нейните идеи се ретранслират през цялата история на българската литература. Като камбанен звън. Точно това ние наричаме днес Будителство. Паисиевата камбана отзвучава в Ботевите редове. В неговата формула за безсмъртието виждаме идеята за безсмъртната памет народна: «Тоз, който падне в бой за свобода, той не умира, него жалеят земя и небо, звяр и природа и певци песни за него пеят». И когато той споделя в «На прощаване»: «Пътят е страшен, но славен, но стига ми тази награда, да каже нявга НАРОДА, умря сиромаш за правда, за правда и за свобода».

Думата «буден» в различните си форми е много активна и у Иван Вазов (будна кръчма, буден човек, и т.н., когато той говори за възрожденското време. Но в същото време усещаме и паисиевия импулс в безпощадното обръщение към «племе закъсняло» в «Линее нашто поколение», когато вижда, че идеалите на Възраждането угасват:

<p>Линее нашто поколение навред застой, убийствен мраз; ни топъл луч, ни вдъхновение не пада върху нас.</p> <p>Къде вървим, не мислим твърде, посока няма в нашия път, спокойно бият тесни гърди, кога от злоба не кипят.</p> <p>Стресни се, племе закъсняло! Живейш ли, мреш ли, ти не знайш! След теб потомство иде цяло -</p>	<p>Ил твоят път се веч изравни? Ил нямаш други ти съдби? Ил нямаш ти задачи славни и цяло бъдеще с борби?</p> <p>Недей оставя, мили боже, без утро мъничката птица, народите - без идеал. без лампа твоя свет олтар, без химна твоето подножъе, без вяра живата си твар!</p> <p>Недей оставя без звездица</p>
--	---

какво ще да му завещайш?	моряка, в нощний мрак остана, Януари 1883
--------------------------	--

В съвременната литература откриваме тази Паисиева нагласа в творбите на Ивайло Балабанов, Георги Константинов, Георги Господинов, Ники Комендвенска и други, които от време на време бият камбаната.

През 1962 г. във връзка с честването на 200-годишнината от написването на "История славянобългарска" Светият синод на Българската Православна църква извършва процедура по канонизирането на преподобен Паисий Хилендарски за светец. В съзнанието на българския народ това се смята само за една "техническа" подробност, тъй като великият будител отдавна е почитан като духовен наставник, небесен застъпник, светец-покровител и Отец.

Добро обобщение открих в един пост, появил се в социалните мрежи за Деня на Будителите (01.11.22). Ще го цитирам вместо заключение, като подчертая ключовите моменти, реално характеризиращи Паисий Хилендарски (като първи будител):

Днес почитаме героите, дръзнали да събудят народа ни от дългия му летаргичен сън, да мечтаят за бъдещето на България и изградят идентичността ни като народ.

Историята помни достойните, помни смелите.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. **Аретов, Н.**, Национална митология и национална литература: сюжети, изграждащи българската национална идентичност в словесността от XVIII и XIX, Изд-во "Кралица Маб", 2006 .
2. **Арnaudов М.** Паисий Хилендарски. Личност, дело, епоха. С. 1962 г., с. 6
3. **Атанасов Т.** Софроний Врачански. Библиотека "Български писатели", Под ред. на Н. Аретов. Варна: LiterNet, 2003.
4. **Гранитски И.** Паисий Хилендарски. История славянобългарска. Редактиран текст Изд. Захарий Стоянов. г. София, 2002 г.
5. **Динев П.** Редактиран текст на «Славянобългарска история», Изд. Български писател, 1972.
6. **Драганова Н.**, Книга за Паисий. , София, изд Български писател, 1981 (второ изд.).
7. **Иванов И.** // Пълен оригинален текст на „История славянобългарска“, библиография, биографична справка за Паисий .София: изд. БАН, 1914 г.,
8. **Налбантова, Е.** История на българската литература в Бесарабия и Таврия. Одеса: Астропринт, 2021.
9. **Пелева И.** Паисий — началото и края на разказването. София, „Демократически преглед“, 1996.

10. **Радев И.** Паисий Хилендарски. История славянобългарска .Малка ученическа библиотека. София, 1993 г.
11. **Славейков, П.Р.,** Автобиография. София: Хемус, 1946.
12. **Галев Д.** Хилендарският монах. Т.10 от Събраните съчинения. София, Български писател, 1975.
13. **Топалов К.** Паисий Хилендарски. История славянобългарска. Зографска чернова от 1762, Факсимилно издание. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1998.
14. **Трендафилов Вл.** Паисий не конструктор, а конструктор на Възраждането. София, Култура, 1996.
15. **Христов Х.** Паисий Хилендарски. Неговото време, жизнен път и дело. София, «Наука и изкуство.», 1972..
16. **Кръстев Цв.,** „Днес е Денят на народните будители“, в-к „Стандарт“, 1 ноември 2015
17. **Спасов, С.** „Георги Сава Раковски – национализъм в действие.
<https://www.lifebites.bg/georgi-rakovski/> [цит. на 12.04.2022]



Хатлас, Йежи - Университет “Адам Мицкевич”,

Познан, Полша.

ГАГАУЗИТЕ В ГРАД ВАРНА И В СЕЛО КЕСТРИЧ В МИНАЛОТО И СЕГА

Гагаузите са един от най-загадъчните и неизвестни етноси в Европа⁶. В България гагаузите се класифицират като етнографска група. Първоначално седалището им е било на Балканския полуостров. Гагаузите живеят предимно в Североизточна България. Техните по-малки струпвания са разпръснати и в други части на страната. Трябва също да се припомни, че в миналото много гагаузи са живели също в Източна Тракия (европейската част на Турция)⁷. Съществуват редица теории, както научни, така и фантастични, относно техния етногенезис⁸.

Гагаузите в България в миналото са разделени на две групи. Първите се наричали „приморски” или „крайморските” гагаузи (също, „същински”, или „хасъл” гагаузи). Те поддържали тесни контакти с гърците, принадлежали към гръцката православна църква и се смятали за гърци. Оттук те са били наричани още с едно название „гръцки” гагаузи. Другите гагаузи „български” се смятали за българи. Те влизат в близък контакт с българи, сключват брак помежду си

⁶ Димитров 1905; Чанков 1936; *Манов 1938*; Градешлиев 1994; Матеева 2006; Градешлиев 2014.

⁷ Георгиев, Ангелова 2012.

⁸ Курогло 2002.

и принадлежат към българската църква⁹. Техният фолклор (песните и обичаите били български)¹⁰.

В България гагаузите живеели в много села и в някои градове¹¹. В някои от тях те съставляват абсолютно мнозинство (например в Кестрич - в миналото). Те също живееха в градовете (най-големият от които е Варна).

Варна¹²

Най-голямата им концентрация е във Варна. Те не съставляват мнозинството от жителите на града, но представляват голяма група от това население. „Гагаузите са част от старото население на Варна, със сигурност присъсртаващо в града още преди началото на XVIII в, но за съжаление в историческите извори има само податки за такова просъствие, а не категорични доказателства”¹³.

Във Варна гагаузите живеели отделно от турците. Те имаха своя собствена област - квартал (*махала*), като гърците, турците, татарите, арменците, евреите или ромите (*циганите*). Основната икономическа дейност на гагаузите е отглеждането на лозя. Всички лозя край морето във Варна принадлежаха на тях. Гагаузи произвеждали големи количества вино не само за продажба. Те самите обичаха да купонясват с музиката шумно в града. Много често в кърчмите кънтяха песни, викове и латерни. Понякога не минаваше без скандли на улиците¹⁴. Според данните от първото преброяване на населението в Княжество България гагаузите във Варна съставляват 7,34% от 24 561 жители на града. Смята се, че те са около 1 800 души. Преди Руско-турската война от 1877-1878 г. броят на гагаузите във Варна вероятно варира от 1800 до 2000 души¹⁵. През 1910 г. броят на гагаузите във Варна пада до 1 100 души¹⁶. Следователно се вижда, че гагаузкото население е намаляло или

⁹ Списък на градовете и селата, в които са живели „българските” гагаузи: Мошков 2005, с. 45.

¹⁰ Дряновски 2015, с. 22.

¹¹ Хатлас 2021.

¹² Списък на населените места в Царство България : Със всички изменения в състава на общините и в имената на селищата, направени до края на 1934г., и азбучен указател. София 1935, с. 79; **Манов 1938, с. 52**; Коледаров, Мичев 1973, с. 49; **Мичев, Коледаров 1989, с. 54**; Ангреев 2002, с. 40; Мошков 2005, с. 46; Матеева 2006, с. 18; Квилинкова 2012, с. 403.

¹³ Русев 2012, с. 404.

¹⁴ Дряновски 2015, с. 22-23.

¹⁵ Русев 2012, с. 405.

¹⁶ Русев 2012, с. 405.

част от тях са започнали да се идентифицират като българи. През 1920 г. Варна има население от 50 810 души¹⁷. През 1926 г. населението на града се е увеличило до 60 563 души, но гагаузите са намалели до 801¹⁸. През 1934 г. населението на Варна е вече 69 944. Няма данни обаче колко от тях са се обявили за гагаузи¹⁹.

В гр. Варна специфична група са т. нар. гръкомани. Те били българи и гагази, които принадлежали към гръцката църква. Те променят имената си и се смятаха за гърци²⁰.

Относно етническият състав в Североизточна България имаме справка от 1879/1880 г., която включва училищата във варненския учебен окръг. Негов автор е Божил Райнов, окръжен училищен инспектор. В този документ населението е разделено само на българи и турци - гагаузи не се споменават. Селата с гагаузко население са посочени като български: Кестрич (днес Винаца, квартал на град Варна), Ениккьой (Куманово), Джевизли (Орешак), Чаушкьой (Генерал Кантарджиево)²¹. От друга страна руският статистик Владимир Александрович Теплов признава някои от гагаузите (живещите в селата: Джаферли, Джевизли, Еникей, Кестрич), които се присъединиха към гръцката църква, за гърци²². Само за с. Чаушкьой (днес Генерал Кантарджиево) има сведения, че там са живели гагаузи²³.

Кестрич²⁴

Най-голямото село в България, където са живели гагаузите, е село Кестрич. За съжаление Кестрич няма своя историческа монография. Местната преса играе важна роля за пресъздаването на историята на този село и ежедневието в това селото. От пресата научаваме за различни събития,

¹⁷ [Списък на населените места в Царство България според преброяването на 31 декемврий 1920 год.](#) София 1924 (II. Окръг Варна, околия Варна (градска), 1. Общ. Варна: 1. гр. Варна, с. 10.

¹⁸ [Списък на населените места в Царство България според преброяването на 31 декемврий 1926 год.](#) София 1930 (II. Окръг Варна, 1. Околия Варна (градска), 1. гр. Варна), с. 11.

¹⁹ Списък на населените места в Царството. Преброяване на 31 Декемврий 1934, София 1939 (Област Шумен, 2. Околия Варна (градска), 1. гр. Варна), с. 61.

²⁰ Русев 2012, с. 405- 406.

²¹ Маргос 1984.

²² Теплов 1877, с. 159.

²³ Теплов 1877, с. 160.

²⁴ Списък 1935, с. 79; *Манов 1938, с. 53*; Коледаров, Мичев 1973, с. 54; *Мичев, Коледаров 1989, с. 58-59*; Ангреев 2002, с. 42; Мошков 2005, с. 46; Матеева 2006, с. 17; Квилинкова 2012, с. 403; Аджемлерски 2012, с. 79-80.

случили се в миналото в село Кестрич. Селяните не били богати. Това показва информацията, че когато в миналото жителите на село Кестрич отивали във Варна на пазара, където продавали селскостопанската си продукция, те отивали пеша. Съпругата обикновено следваше мъжа си боса 2-3 крачки. Когато дойдоха в централата на сегашния Икономически университет, те обуваха само обувки или чехли, защото в града хората искаха да се представят по-благоприятно²⁵.

Село Кестрич е било заобиколено от лозя. Гагаузите от Кестрич, подобно на много други гагаузки села, са се занимавали до голяма степен с отглеждането на лозя. Много от тях са работили и в лозето и винарната на лятната царска резиденция Евксиноград. В една от статиите в пресата от 1924 г. можем да прочетем за гроздобера²⁶. Лозята били уединени места, където често ставали нещастни случаи и престъпления. Тогавашната преса съобщава за два такива случая - от 1924 г. Първата жертва е 12-годишно момче от София Б.П. Косов, който е бил пациент на варненския санаториум. Тръгнал си самovolно 3-4 дни по-рано и се изгубил. Както показва аутопсията, причината за смъртта не е престъпление, а хипотермия.²⁷ Вторият случай касае труп на 30-40 годишен човек (вероятно мъж), открит в едно от лозята²⁸. За съжаление покъсно не беше съобщено дали личните данни на починалия могат да бъдат установени и каква е причината за смъртта му. Земеделието, животновъдството и риболовът също са играли важна икономическа роля за жителите на село Кестрич²⁹.

В селото Кестрич е имало сгради на православна църква и училище. Църквата Св. Атанасий Велики е построена през 1860 г., а най-вероятно е осветена през 1861 г. В тази сграда има стара ценна икона, изобразяваща Възкресение Христово³⁰. Благодарение на местната преса получаваме информация и за духовенството и обичаите в селото. От 1925 г. имаме сведения за новия свещеник. Тогаво е избран някой си Никола Караиванов 229 гласа за православен свещеник в с. Кестрич, утвърден от Епархийския съвет за

²⁵ Я. В. Гочев, Спомени за квартал „Виница”, „Варна Експрес, III, № 4, (от 0.6 01.1994 г.), с. 5.

²⁶ Хроника „Варненски новини” nr 59 (от 02.10.1924 г.), с. 2.

²⁷ Трупът в кестричките лозя : Дете жертва на стихииите, „Варненски новини” № 121 (от 03.12.1924 г.), с. 2.

²⁸ Хроника, Варненски новини № 120 (от 02.12.1924 г.), с. 2.

²⁹ Я. В. Гочев, Спомени за квартал „Виница”, „Варна Експрес, III, № 4, (от 0.6 01.1994 г.), с. 5.

³⁰ А. Иванов, Италиански корабкрушенец дал първото име на Виница, „Нар. Дело” (Варна), LVII, № 98 (от 27.04.2000 г.), с. 3.

свещеник на местната църква³¹. Обичаите на мъртвите са свързани и с духовния живот на жителите на стария Кестрич. Описаната в пресата практика е свързана с изваждането на телата на покойниците от гробовете след 7 години, измиването им с червено вино и повторното им погребване. По този повод в местния храм бе отслужена тържествена литургия³². Друг местен обичай е да се намушка тялото на покойника с нож, което се практикува в селото до 1885 г. Той се отнася за чужденци, които нямат дом в селото. Такъв човек, облечен в чисти дрехи, прекарва нощта в къща, принадлежаща на църквата след смъртта, и преди погребението на починалия той е прободен с голям нож, който е оставен в тялото³³.

Кестричкото училище е съществувало и преди Възраждането, но е било изцяло гръцко. Първите трима български учители напускат селото от страх за живота си. Ситуацията се променя едва през 1881 г. Тогава гръцкият учител е изгонен и на негово място идва българинът Димитър поп Иванов - Громов, който започва обучението си на български език. През същата година от селото е изгонен и гръцки духовник³⁴.

Оттогава гръцкият в училище и в храма е заменен с български. Следователно Кестрич първоначално е бил бастион на гръцкия език, който е бил литургичният език в църквата и езикът на обучение в училище³⁵.

През 1935 г. селото е електрифицирано. По този повод се проведе тържествена церемония с участието както на местната власт, така и на поканени гости. В храма беше отслужена тържествена литургия. След това се празнува публично³⁶. През 1932 г. е направен опит за промяна на името на селото на Каменено, но през 1934 г. то е сменено на Царево. След смяната на името на Кестрич на Царево, пресата не направи много за селото. Докладвани са само няколко събития. През 1935 г. във Варна се провеждат курсове за командири на местни пожарни дружини. Сред няколкото споменати места е и село Царево. Последната бележка съдържа кратка и лаконична информация,

³¹ Хроника, „Варненски новини”, nr 434 (от 06.10.1925 г.), с. 2; Хроника, „Варненски новини”, № 445 (от 17.10.1925 г.), с. 2.

³² Изваждане костите на умрели (след 7 год.), умиването им с вино и новото им погребване в с. Кестрич (Варненско), „Известия на Народния музей – Варна”, nr 1 (от 01.01.1909 г.), с. 73-74.

³³ Пробождаване мъртвеца с нож в с. Кестрич, „Известия на Народния музей – Варна”, № 1 (от 01.01.1909 г.), с. 74.

³⁴ Спасов 1992, с. 7.

³⁵ Спасов 1992, с. 4.

³⁶ Днешното голямо тържество в с. Кестрич. Молебен по случай електрификацията на селото, „Варненски новини” nr 3796 (от 09.01.1935 г.), с. 4.

че Негово Величество Царят (България, Борис III) ще дари 5 000 лв. на най-бедните и най-пострадалите при пожара в село Царево³⁷.

Представените по-горе съобщения за пресата не са пълни. Те са само селекция от по-важни сведения за живота на жителите на гагаузкото село Кестрич³⁸.

Таблица № 1. Население на село Кестрич.

1887	756 ³⁹ /748 ⁴⁰
1892	744 ⁴¹
1900	883 ⁴²
1905	926 ⁴³
1910	1 115 ⁴⁴
1920	1 308 ⁴⁵
1926	1 623 (1 297 от тях)

³⁷ Хроника, „Варненски новини” nr 3998 (от 31.07.1935 г.), с. 3.

³⁸ Вести от България, „Варненски новини” № 3959 (от 22.06.1935 г.), с. 3.

³⁹ Списък на общините в Княжество България, издаден от Министерството на вътрешните работи. София 1891, с. 12.

⁴⁰ Списък на населените места в Царство България от освобождението (1879) до 1910 година : (Сравнителен историко-географски преглед). София 1921, с. 249.

⁴¹ Списък на населените места в Княжество България според преброяванието на 1-й януарий 1893. София 1894, с. 7; Списък на населените места в Царство България от освобождението (1879) до 1910 година : (Сравнителен историко-географски преглед). София 1921, с. 249.

⁴² Списък на населените места в Царство България от освобождението (1879) до 1910 година : (Сравнителен историко-географски преглед). София 1921, с. 249.

⁴³ Списък на населените места в Царство България от освобождението (1879) до 1910 година : (Сравнителен историко-географски преглед). София 1921, с. 249.

⁴⁴ Списък на населените места в Царство България от освобождението (1879) до 1910 година : (Сравнителен историко-географски преглед). София 1921, с. 249.

⁴⁵ [Списък на населените места в Царство България според преброяването на 31 декемврий 1920 год.](#) София 1924 (II. Окръг Варна, 2. околия Варна (селска), 13. Общ. Кестрич, 2. с. Кестрич), sc 11.

	са гагаузи) ⁴⁶
1934	1.587 ⁴⁷

Резултатите от първите преброявания трябва да се разглеждат критично, тъй като много гагаузи заявяват, че националността им е гръцка или турска. По данни от 1880 г. е много вероятно 419 души, определящи се като гърци, да са всъщност гагаузи.⁴⁸ От своя страна през 1887 г. от 546 души, определящи се като турци, 528 по всяка вероятност са гагаузи.⁴⁹

След Втората световна война през 1947 г. Царево сменя името си на Виница⁵⁰. От своя страна през 1975 г. село Виница е включено в състава на град Варна и става негов квартал със сегашното име Виница⁵¹. В момента жителите на варненския квартал „Виница” не се отличават много от останалите варненци по облекло. Трябва да се добави, че в този квартал са се заселили много пришълци, които са построили тук своите хубави и солидни къщи. Днес е трудно да се открият следи от гагаузко присъствие в квартал Виница. Всички субтитри са на български език. В публичното пространство се чува само български. Няма музей, посветен на гагаузите, нито дори мемориална стая. Няма театър, фолклорен оркестър (фолклорна група) или дори ресторант, предлагащ гагаузка кухня. Вярно е, че тук има Механа Кестрич, но тя не предлага ястия от типичната гагаузка кухня, а само български ястия. Името на ресторанта се отнася само за историята⁵².

Родината на гагаузите е България, особено областта между градовете Варна и Добрич. В резултат на няколко вълни на емиграция в Бесарабия сега в

⁴⁶ [Списък на населените места в Царство България според преброяването на 31 декемврий 1926 год.](#) София 1930 (II. Окръг Варна, 2. околия Варна (селска), 15. Общ. Кестрич, 1. с. Кестрич), с. 11

⁴⁷ Списък на населените места в Царството. Преброяване на 31 Декемврий 1934, София 1939 (Област Шумен, 2. Околия Варна (градска) 1. Община Варна, 6. с. Царево), с. 61.

⁴⁸ Naselenite mesta 1921, с. 249.

⁴⁹ Naselenite mesta 1921, с. 249.

⁵⁰ Я. В. Гочев, *Спомени за квартал „Виница”*, „Варна Експрес, III, № 4, (от 0.6 01.1994 г.), с. 5.

⁵¹ Я. В. Гочев, *Спомени за квартал „Виница”*, „Варна Експрес, III, № 4, (от 0.6 01.1994 г.), с. 5.

⁵² Адресът: Улица Цар Борис III, 50. 9022 Варна. Restauracja ta posiada swoja strone na Fejsbuku:

<https://www.facebook.com/pages/%D0%9C%D0%B5%D1%85%D0%B0%D0%BD%D0%B0%20%D0%9A%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B8%D1%87/394245931163148/>

България са останали малко гагаузи. В резултат на процеса на асимилация на практика те бързо изчезват. Процесът на асимилация на гагаузите в България беше двоен. Първото е естественото разтваряне на малка етническа група сред българското общество. Втората е наложена отгоре от българските власти (в различни исторически периоди и с различна интензивност). В междувоенния период най-големото селище в България, обитавано от гагаузите, е село Кестрич. Според статистическите данни от преброяването от 1926 г. в селото по това време живеят 1 297 гагаузи. Второто място е заето от град Варна (801 души), третото от с. Джевизли 622 от гагаузи, четвъртото от с. Джаферли (451). Не може да се забрави за две големи гагаузки села, които временно са били в Румъния в междувоенния период: Гявур Суютчук (сегашно Българево) и Чаушкьой (сегашно Генерал Кантарджиево). Докато гагаузките села в Бесарабия до голяма степен са доживели до своите монографии, в случая с България има малко информация. Има стара литература, която обхваща гагаузите като цяло, но няма отделни проучвания за селата⁵³. Има само няколко статии в местната преса. В България гагаузите имат двойно самоопределяне като гагаузи и българи едновременно. Българската наука ги причислява към етнографска и езикова група. В Бесарабия гагаузите се смятат за отделна нация (микронация).

БИБЛИОГРАФИЯ

Аджемлерски 2012 = С. Аджемлерски, *Справочник на селищните имена във Варненска област*. Астарт, Велико Търново 2012.

Ангреев 2002 = *Речник на селищни имена и названия на административно-териториални единици в българските земи през XV-XIX век* (Съставител Стефан Ангреев). Главно управление на архивите при Министерския съвет, София 2002.

Георгиев, Ангелова 2012 = Г. Георгиев, Д. Ангелова, *Одринските гагаузи и техните потомци в Ямболско и Свиленградско. Историко-културни аспекти в разволя на традициите и идентичността им*. [в:] Миграции от двете страни на българско-турската граница: наследства, идентичности, интеркултурални взаимодействия. Конференция, София, 2-3 декември 2011. ИЕФЕМ, София 2012, с. 248-269.

Градешлиев 1994 = И. Градешлиев, *Гагаузите*. Добруджа по 5, Добрич 1994.

Градешлиев 2014 = И. Градешлиев, *Българите гагаузи / Болгары-гагаузы*. ТАНГРА, София 2014.

Димитров 1905 = Г. Димитров, *Гагаузи - потекло и произхождение на думата*, „Известия на Варненското археологическо дружество”. Кн. 2, с. 15-32.

Дряновски 2015 = Б. Дряновски, *История на Варна*. Т. 3. (1878-1944). Изд. „Славена”. Варна 2015.

⁵³ Има само книгата за Брестак: Радев Митев 2006; Радев Митев 2010.

Квилинкова 2012 = Е. Квилинкова, *Гагаузы в Болгарии* [в:] Гагаузы в мире и мир гагаузов. (Ред. М.Н. Губогло). Т. 1. Tipografia Centrală, Комрат – Кишинёв 2012.

Коледаров, Мичев 1973 = П. Коледаров, Н. Мичев, *Промените в имената и статута на селищата в България 1878-1972 г.* Наука и Изкуство, София 1973.

Курогло 2002 = *Етногенез и етническа история гагаузов. Материалы и исследования посвященные 150-летию В. Мошкова.* Выпуск 1. [ред. С.С. Курогло]. Еким, Кишинев – Етулия 2002.

Манов 1938 = А. **Манов**, *Потеклото на гагаузите и техните обичаи и нрави*, Ч. 1-2. Светлина, Варна, 1938.

Маргос 1984 = А. Маргос. *Данни за етническия състав на селища във Варненско, Балчишко и Хаджиоглу Пазарджишко през 1880 г.* „Известия на Народния музей Варна”, 20 (35), 1984, с. 135-142.

Матеева 2006 = В. Матеева, *Гагаузите – още един поглед.* Марин Дринов, София 2006.

Мичев, Коледаров 1989 = Н. Мичев, П. Коледаров, *Речник на селищата и селищните имена в България 1878-1987.* Наука и Изкуство, София 1989.

Мошков 2005 = В. А. Мошков, *Турецкие племена на Балканском полуострове. Отчет о поездке на Балканский полуостров летом 1903 г.* Елена-V.O. Кишинев 2005.

Радев Митев 2006 = М. Радев Митев, *История на село Брестак, варненско и неговата околност.* Част 1. Славена, Варна 2006.

Радев Митев 2010 = М. Радев Митев, *История на село Брестак, варненско и неговата околност.* Част 2. Славена, Варна 2010.

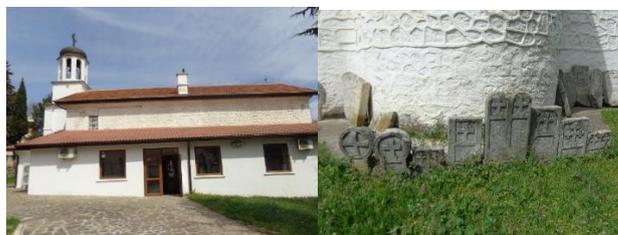
Русев 2012 = И. Русев, *Варна през Късното Средновековие и Възраждането (края на XIV в. – 1878 г.).* [в:] И.Русев, В. Плетньов. История на Варна. Т. II (VII в. – 1878 г.). Изд. „Славена”, Варна, 2012, с. 303–591.

Спасов 1992 = Р. Спасов, *Развитие на учебното дело в кв. Виница (бившето село Виница)* [в:] 100 години основно училище кв. Виница-град Варна. Варна, 1992.

Теплов 1877 = В. А. Теплов, *Материалы для статистики Болгарии, Фракии и Македонии.* Тип. и хромолит. А. Траншеля. Санкт-Петербург 1877.

Хатлас 2021 = Й. Хатлас, *Гагаузите в България. Поглед върху техните миграции, селища и етнокултурно им развитие.* „Форум. Списание за всички”. 2021, брой 6, с. 74-83. (Балчик).

Чанков 1936 = Ж. Чанков, *Гагаузите в България*, „Известия на българското географско дружество” - кн. IV – 1936, с. 48-78.



1. Варна - кв. Виница. Православен храм и каменни плочи до него⁵⁴.

⁵⁴ И двете снимки са направени от проф. Иван Русев от Икономическия университет във Варна, за което съм му много благодарен.

II. ЕЗИКОЗНАНИЕ. ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ. МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО



ГАЙДАРЖИ Надежда Федоровна – доктор по
Общо и сравнително езиковедие, завеждаща катедра
„Педагогика“ в Тараклийския държавен университет
«Григорий Цамблак»
E-mail: gaidar-77@mail.ru



ЛЮЦКАНОВА Марина – студентка от 4 курс в
Тараклийски държавен университет «Григорий
Цамблак», специалност „Български език и
литература, румънски език и литература.“
E-mail: marinaliutcanova@mail.ru

**ГЕНИЯТ НА БЪЛГАРСКАТА
ВЪЗРОЖДЕНСКА ЛИТЕРАТУРА
ХРИСТО БОТЕВ И СЪВРЕМЕНИЯТ
ЧИТАТЕЛ В СИСТЕМАТА НА
ЛИЦЕЙСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ. КАК
ДА СЕ РАЗКРИЕ ЛИРИЧЕСКИЯТ “АЗ” В
ЛИРИКАТА НА БОТЕВ ПРЕД УЧЕНИКА
В УЧИЛИЩЕТО**

Резюме: статията фрагментарно разкрива творческата и революционна фигура на Христо Ботев, тематичното съдържание на Ботевите творби и влиянието им върху спецификата на преподаването в лицейското образование на литературната съставка в интегрирания курс «Български език и литература». Разгледат се въпросите за внедряването на лирическият “Аз” на Ботев пред съвременния читател в час по българска литература в

училище, проблемите, чувствата, ценостите, които са изградени в програмните произведения на автора и начинът за презентиране на идеите с по-ефективно разбиране на идейното послание на автора от миналия век с актуалност в съвременния свят за читателя.

Ключови думи: Христо Ботев, лирическият “Аз”, лирика, поезия, съвременният читател, Български език и литература, обучение.

Според днешните наблюдения стигахме до многото печални изводи за съвременния читател, който всъщност не чете особено, не познава класическите произведения, струват му се ретроградни и остарели. Днес читателят харесва много и предимно избира литературата по нашумели филми и кинопродукции, той не търси качество или смисъл. Той не търси отговори, просто иска да му е весело, да се забавлява, да му е леко на душата, насочва се към жаргонния изказ, иска да открива в една книга вица и достъпното качество, т.е. липсата на качество. Читателят не иска да се задълбочава, лесно се отегчава, интересува го бързата литература, лесно смилаема. Той е продукт на съвремието.

Но все пак по-добре да се чете лоша литература, отколкото никаква, ще каже някой. Все някоя дума ще вземе да научи читателя, колкото и ниска култура и възможности да притежава. Доказано е, че на принципа на естествения подбор, най-рудиментарно и елементарно да е, читателското тяло всячески избягва писаното слово. Писаното слово не се адаптира към непоправимо неграмотен и прост човек.

Но щом по-горе казахме, че съвременният читател е продукт на съвремието, нека стесним рамките и погледнем на съвременния млад читател, а по-точно ученик. Ученик, който също е част от нашето съвремие, но за разлика от възрастното съобщество се развива и обучава посредством установени норми и стандарти, закрепени в редица нормативни актове и учебни програми, в които се установява, че литературното образование, като част от хуманитарното, предполага натрупване на знания, които формират ценностна система, изграждат култура на общуване. Литературното образование обогатява социалния опит, а следователно и социалната активност на личността. В този смисъл то преследва и общообразователни цели – чрез осмислянето на устойчивите универсални ценности личността изгражда свое критическо отношение към стойностите на човешкото битие. А отношението предполага и съответните поведенчески модели, социално необходими и потребни на личността.

Литературно-културните цели произтичат от спецификата на предметната област. Минимумът литературна компетенция, която следва да придобие лицеистът, се свързва с:

- възприемане и оценяване на фолклора и литературата като национално българско достояние; изграждане на готовност то да бъде усвоено, съхранено и предадено на поколенията;
- изграждане на умение за четене и възприемане на художествен текст адекватно на вложените в него идейно-художествени характеристики;
- овладяване на знания за литературната творба като «моделиращ специфичен условно създаден свят» [1, стр. 8].

Лицейското литературно образование в системата на общото образование в република Молдова е тясно свързано с принципите за подбора на литературните произведения за текстуално изучаване:

1. Подбор на автори и текстове от българската литература с оглед на емблематичния им характер за съответния период от историко-литературния процес или за съответното литературно направление. В съпоставителен план се изучават български бесарабски автори, чието творчество е в проблемно-тематична връзка с литературата, създадена в метрополията.

2. Естетическият критерий е водещ при подбора на литературните произведения, нравствено-етичните им внушения и художествената им сила приобщават към националните и общочовешките проблеми, формират ценностна система и екзистенциални модели на поведение.

3. Жанрово многообразие.

4. Монографичното изучаване на автор с цел изграждане на обща представа за мястото му в литературния процес предполага подбор на емблематични за авторския стил литературни творби.

5. Проблемно-тематичен подбор на литературните произведения на един автор или на няколко автора, за да има възможност литературните произведения да се възприемат и да се осмислят като културологични стойности.

6. Страноведчески/културологичен/лингвокултурологичен/принцип [1, стр. 8].

И веднага налице е **парадоксът на сблъсъка на две поколения**, и то ежедневни сблъсъци между съвременния ученик и заобикалящия го социум, и това става паралелно – съвременният читател (най-скоро родител) избира лесна литература с липса на качество, а ученикът (най-скоро негово дете) чете литература, която формира ценностна система и екзистенциални модели на поведение, което позволява да се възпитава ново поколение читатели,

избиращи качеството в литература. Днес няма да търсим отговор на въпроса как да се разберат помежду си тези две поколения читатели, какви проблеми израстват в контекста на тяхната комуникация и «съжителство в съвременното общество», както и кой от тях доминира и в крайна сметка надвива. Това е тема за дискусии в друг формат и може би с участие на по-широк кръг специалисти от други области. Днес ще спрем погледа си върху първото от трите стъпала на лицейското образование, а по-точно 10. клас, който не случайно завършва с изучаването на творчеството на гения на българската литература Христо Ботев. Не, че той е единственият, който заслужава да се изтъкне като творец, който е способен да формира качество и вкус у съвременния читател, не, защото такива са много в българската класика. Защото може би лирическият «Аз» в творчеството на Ботев, както показва практиката, педагогическата практика, най-весе отговаря на вътрешните очаквания за справедливост, чест, братство, честност и други понятия и качества, които са от голямо значение у младия чувствителен читател.

Актуалността на темата се определя не само от интереса на съвременната литература към ярката и необичайна творческа и революционна фигура на Христо Ботев. Самоотвържен деец на българското освобождение и бунтар по природа с огромен интелект, отдаден на обществените идеи на времето си – Ботев посвещава и живота, и творчеството си на борбата за национално освобождение и социално равенство. Ботевият лирически герой е изразител на авторските представи, възгледи, чувства и психология. Самият той е един от тези, който отразява събитията. Животът и дейността на Христо Ботев не подлежат на сравнение. Те са изпълнени с драматични събития и обрати. Оставил забележителна поезия и публицистика, изпълнена с остър изобличителен език, Христо Ботев е безкомпромисен във времена, в които повечето хора са безучастни и мълчаливи. **Актуално** ли е днес да четем Ботев? Поучително ли е да влизаш в диалог с неговия лирически герой? Каква възпитателна задача решава учителят-българист, когато формира съвременна личност въз основа на Ботевите идеи за правда и справедливост? Тези и още много други въпроси са в основата на актуалността за изследване на лирическия «Аз» в поезията на Христо Ботев, на тематичното съдържание и спецификата на преподаването им.

Днес всеки лицеист знае, че творчеството на Ботев е представено от едва 20 запазени стихотворения, събрани в малка стихосбирка. Тя обаче му отрежда място на гениален поет от световна величина. Заради неповторимото му поетическото майсторство, наследено от народната песен. Ботев, с безпогрешния си усет на гений, съзира огромното въздействие, красота и

ритмичност на народните ни песни. Той осъзнава, че подчинявайки своето творчество на техните достойнства, ще направи стиховете си истински ценни. Преработва народни мотиви, заимства похвати и стихотворни техники от народното творчество и създава една неповторима комбинация от огнени идеи и неподражаемо стихотворно майсторство.

Като личност Ботев би могъл да се съпостави с неколцина автори в световната литература, но най-близко е до Лермонтов. С него има общи черти и някои съществени разлики. Ботев, макар и да не е така интелектуален като Лермонтов, носи в своята поезия “по лермонтовски” силата на страстта, устрема на едно чувство, което не знае предел и всичко разклаща издъно [2. с. 93]. Той поддържа в социално-философската си лирика равновесие между могъща мисъл и могъщо чувство – израз на изобилна духовна сила.

Стиховете му са гениални и заради идеите с общочовешко значение – за правото на свобода, която е изконна човешка и национална ценност; за любовта към родината; за живота, чийто смисъл е в борбата срещу потисничеството. Гениалността на Ботевите стихове идва и от неспокойствието на ума и сърцето на техния създател. Те са създавани обикновено за рекордно кратко време, почти нямат редакции, но винаги има повод за написването им. Те са родени от непосредствено събитие от живота на своя автор. Във всеки стих диша неспокойната Ботева душа. Огромното въздействие на огнената поезия на Ботев се дължи както на самите поетически достойнства на стиховете, така и на житейската съдба на поета. Драмата на героичната епоха, в която живее и твори Ботев, минава през сърцето му, превръща се в негова лична човешка и творческа съдба, за да достигне до нас като съкровена изповед на един гениален ум и непокорно сърце. Тя е отражение на ума и таланта на една необикновена личност и това я прави толкова истинска. Прави я безсмъртна. Като всяка велика поезия.

Но нека най-накрая вече влезем в класната стая и погледнем какви процеси там стават въз основа на лириката на Христо Ботев. В часовете по литература се развиват различни практически умения у учениците – за разсъждаване, за правилно изразяване, стремеж към богатство и разнообразие на лексикалните средства, как да избягват шаблонните изрази, как творчески да използват богатството на образната българска реч, за да могат да изразяват и най-дълбоките оттенъци на мислите и чувствата си. Формират се и съвършенстват се комуникативните и езикови компетенции у учениците, заложили в Стандартите за ефективно обучение по български език и литература. Според изискванията на курикулума за 10 – 12 клас са конкретизирани специфичните компетенции, които представят система от знания умения и навици. С оглед

на учебна дейност и препоръчителните продукти на обучението от учениците се изисква:

10 клас:

1. Да подготви презентация на обред от своето населено място, който се съпровожда от народна песен;

2. Да направи презентация за Възрожденския образ на родното българското в поетическите творби на Добри Чинтулов, Петко Рачо Славейков, Любен Каравелов, Христо Ботев.

3. **Да осмисля читателския и езиковия си опит** въз основа на емблематичните автори и значими за българската култура творби **за личностно развитие в продължение на цял живот, като акумулира естетически и етически усет.**

4. Да дава оценка на просветителските и революционни идеи, определящи миогледната същност на българските възрожденци.

5. Познава особеностите на лирическите и епическите жанрове през Възраждането.

6. Да съпоставя идеите на Българското възраждане с европейските просветителски идеи.

7. Да възпроизвежда или анализира съдържанието на текста по план.

8. Да пише реферат (за българските митични образи; за делото на старобългарските книжовници; за личностите на Българското възраждане; за участието и ролята на бесарабските българи във възрожденските процеси) и др.

От всички горе посочени изисквани продукти най-вече ще спрем върху трети, в контекста на който се борави с такива понятия като:

- читателския опит,
- емблематични автори и значими за българската култура творби,
- оттук и за личностно развитие в продължение на цял живот,
- акумулиране на естетически и етически усет.

Достатъчен ли е Ботев за десетокласниците, за да формират у себе си тези качества, разбира се, че не. Но именно Ботев като че ли най-практично поставя акценти върху тях, като превръща по такъв начин образованието по българска литература в одаичен стил, бидейки мястото на възхваляемата и кулминационна образователна площадка.

Защото именно лирическият герой на Ботев от първото му стихотворение “Майце си” е млад човек, който търси своето място в живота. *Това не е ли синхронно за младия човек, който едва сега очертава своя жизнен път и сам у необходими тези внушения?* Представите му за бъдещето са

оптимистични, свързани с “мечти и мисли” за щастие и слава, но действителността не му позволява да постигне тези идеалистични копнежи. Студеното неразбиране на тези, които нарича “другари”, му причинява болезнено страдание. Мъртвата среда превръща пламенното сърце в отчаян самотник, който търси последно убежище в добротата на майката. Изповедта пред нея е и молба за прошка, защото загубената воля за живот тласка юношата към смъртта като един-ствено решение на нерешимите му проблеми. Той си дава сметка, че това ще унищожи майката, но не намира сили да воюва с живота. Това е трагедията на обречените, които по мисъл са надрасли своето време, без да могат да се реализират в настоящето [3, стр. 2].

В стихотворението “До моето първо либе” интимното чувство към жената влиза в конфликт с дълга, но лирическият герой категорично го преодолява, надмогвайки личното. Мотивът за прекършената любов звучи елегично и предизвиква съчувствие към драмата на двамата влюбени. Погубеното им щастие е протест и зов за свобода. Това е саможертвата на героя в най-личен план и доказателство за нравствената му сила.

Конфликтът дълг-любов и неговото разрешение чрез следване на дълга е познат още в древногръцката литература: това е изборът на Хектор от Омировата “Илиада”, както и на Антигона от едноименната трагедия на Софокъл. Силата на драматизма в поезията на Ботев нарежда литературата до тези световни образци.

С поемата «На прощаване» у съвременния читател се работи върху осъзнаването, че лирическият герой е сложна и духовно извисена личност. Титаничен и горд, смел и достоен, той е същевременно нежен и грижовен, съчувстващ и страдащ. Нежното, интимно и съчувствено разбиране на майчината мъка „та тебе клета оставих / за първо чедо да жалиш” не намалява болезнената за самия него твърдост и увереност в правотата на избрания път. Причината да бъде бунтовник е „таз турска черна прокуда” и героят изисква не само прошка и благословия за съдбовния избор, но и необходимост от съпричастност чрез силата на майчината му клетва „но кълни, майко, проклинай”. Робската участ е неприемлива, защото унижава човешкото достойнство, накърнява националната гордост, прогонва синовете от родния дом. За прокудените от родната чуждата земя е „тежка чужбина”, а патриотите бунтари се скитат „немили, клетки, недраги”. Младият българин копнее да премине през „тиха бяла Дунава”, защото реката е онази граница, която разделя мечтата от реалността, унизителното безцелно емигрантско съществуване от уюта на родното. Накрая се стига до извода, че обаятелен е образът на бунтовника в стихотворението „На прощаване”, чрез него Ботев

разкрива патриотизма и жертвоготовността, омразата към поробителя и любовта към отечеството, свободолюбието и решителността, мъжеството и героизма, непримиримостта и скромността, безкористността, нравствената сила и величие на бунтовника революционер.

Съвременният читател се потопява в такива разсъждения като:

- Какви чувства поражда лирическият герой?
- Кой е в същност лирическият герой?
- Какви ценности са изградени в произведението?
- Какъв е лирическият герой?

Няма необходимост сега да правим подобен обзор на всички Ботеви творби, изучавани в 10. клас, важното е да разберем, че всичко става възможно в ръцете на талантливия и целенсочения учител по българска литература, който се занимава със създаването на траен интерес към обучението по български език и литература, преодоляването на инертността на учениците и убеждаването им, че получаваните от тях знания са с практическа стойност, стават достижими, разбира се, ако дидактическият процес се прагматизира и в него се внесе разнообразие. Всъщност, това може да се постигне, като в синхрон с традиционните се въвеждат и иновационни методи, похвати, техники. В областта на образованието интерактивността най-често се определя като всяка форма на комуникация между учащите и обучаващите, самите учащи, както и между учащите и учебните ресурси (в които се включва и всяка компютърна система). С други думи, социализацията е немислима без интерактивността. Значи една от основните задачи на педагозите в тази връзка да подпомогнат учащите в изграждането на жизнения им стил в реалния социум. Интерактивното обучение в съвременен смисъл се отличава от традиционната представа с това, че знанието съществува независимо от индивида, че човекът активно конструира свое собствено разбиране или знание чрез взаимодействие с това, което вече знае, и това, в което вярва, и идеи, събития и дейности, с които влиза в контакт. На базата на своя опит той изгражда собствено разбиране за света, в който живее – избира и преобразува информацията, строи хипотези и взема решения.

Училището може да изпълни с пълнота своята задача, ако успоредно с предлагането на съвременно образование съумее да разгърне духовния потенциал на детето. Учителят трябва да развива творчески, а не насилствено. Важна роля играе емоционална стабилност, усвояването на теоретическите знания и с това се формира духовно-нравствени, общоинтелектуални способности и знанието за самия себе си, за своите способности, за да може да се развива, а не да деградира. (всъщност това, за което си позволихме да говори

в началото на статията, не не посмяхме да го наречем с думата деградация, а просто с фразата липса на вкус и липса на качество, липаса на култура).

Наистина, основна тема в творбите на Христо Ботев е темата за свободата и нейното постигане в личен и обществен план, а основната идея в творчеството му е да се осмисли новото време и неговите ценности, и да се реализира личностната преориентация на човека от родовия космос към универсалната ценностна система. Следователно, лирическият герой на Ботев дълбоко съпреживява народното страдание, носи в гърдите си воля за борба, споделя идеи, мисли, чувства, които много широко се разкриват в изучаването на Ботевото творчество в училище. Идеите му изискват своя тип литература, изразни средства, начин на художествено мислене и изображение, човешки характери. При изучаването на поезията на Христо Ботев всички подходи, методи, техники и иновации на обучението трябва да съдействат за изграждане на високи интелектуални нравствени качества, съзнателна дисциплинираност и отговорно поведение, да се определя влиянието на лирическият Аз в спецификата на преподаването като важен компонент от структурата на компонентите в образованието. Като следствие, това помага да се активизира желание за творчески процес в час по българска литература, който води до хармонично развита личност у учениците.

Всеки учител по българска литература със сигурност може да заяви, че след изучаването на Ботевата лирика надали някой ученик вече ще си позволи да чете лесна литература, безсъдържателна и с липса на ориентир към вечните човечни ценности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Curriculum national**, Aria curriculară - Limbă și comunicare. БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА. Clasele X-XII, 2019 г. Кишинев; 43 с.;
2. **Радев, И.Н.** Ботевото творчество: Издателство Слово, Велико Търново, 1998., 368 с.;
3. **Пенка Славчева**, Проблемът за свободата в поезията на Христо Ботев. Издателство «Либра скорп», Меидиан 27 – Електронно списание за литература.



ГРИНЬКО, Галина – док. пед. наук, университетский преподаватель, Тараклийский государственный университет им. Гр. Цамблака – grinicog@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ДВОЙНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (БОЛГАРСКИЙ ЯЗЫК-АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

***Резюме:** В статье рассматриваются особенности формирования профессиональной компетенции студентов-педагогов двойной специальности: болгарский язык-английский язык. Автор приходит к выводу о том, что иноязычная профессионально-педагогическая компетенция студентов должна рассматриваться как полилингвальная педагогическая компетенция, поскольку обучение по данным специальностям происходит в ситуации координативно-субординативного четырехязычия обучаемых. Вследствие этого, эффективные стратегии формирования полилингвальной педагогической компетенции должны разрабатываться и осуществляться не только на основе взаимосвязанного обучения болгарскому и английскому языкам, как педагогической специальности, но и с учетом всех четырех контактирующих языков: болгарского, русского, английского и румынского.*

Ключевые слова: профессиональная педагогическая компетенция, иноязычная профессиональная компетентность педагога, полилингвальная педагогическая компетенция, полилингвальная личность, поликультурная личность, координативно-субординативное четырехязычие, дидактика многоязычия.

The article describes some specific features of forming the professional pedagogical competence in the students of double linguistic specialization: Bulgarian language and English language at the Tاراclia State University Grigore Tاملac. The author arrives at the conclusions that the students' foreign language professional pedagogical competence should be regarded as a polylingual pedagogical competence, since the instruction is effectuated in the situation of the students' quadrilingualism. Therefore, the effective strategies of forming the students' polylingual pedagogical competence should be elaborated and carried out not only on the basis of the interrelated Bulgarian and English languages teaching to the students of this specialization, but also taking into consideration all the four languages in contact :Bulgarian, Russian, English, Romanian.

Key words: professional pedagogical competence, professional competency of the teacher of foreign languages, polylingual pedagogical competence, polylingual personality, polycultural personality, coordinative-subordinative quadrilingualism, didactics of polylingualism.

Ценность языкового и культурного многообразия современного мира, межкультурное образование, формирование плюриязычной личности, плюрилингвизм как вектор развития демократического общества, понимание важности плюрилингвистической компетенции личности как основы взаимопонимания в современном мире, а также принципы и приоритеты образования в 21 веке, сформулированные в программных документах ЮНЕСКО[8] и Совета Европы[1] уже несколько десятилетий являются основополагающими для осмысления и разработки стратегий подготовки специалистов в области обучения языкам.

Современное осмысление целей и задач профессионального обучения педагогов-лингвистов в вузе находит свое воплощение, главным образом, в рамках личностно-ориентированного и компетентностного подходов, описывающих цели и результат педагогической подготовки будущих учителей в терминах «профессиональная компетенция» или «профессиональная компетентность» педагога иностранных языков. Необходимо сразу отметить, что считаем возможным на основе общепринятого смысла англоязычного термина competence употреблять термины «компетенция» и «компетентность» как синонимичные, хотя и осознаем различия этих двух терминов как соотношения более общего понятия «компетентность» к более частному «компетенция».

В исследованиях последних лет в области педагогики и лингводидактики профессиональная компетенция педагога иностранных

языков рассматривается учеными как «...психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности, как интегративное свойство личности...»[3,с.70]; «...совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности» [4,с.78];»...интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций педагогической и предметной области знаний (коммуникативная, дидактическая, личностная)» [7, с.156].

При рассмотрении структурных компонентов профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка И.А. Бредихиной выделяются следующие компетенции: коммуникативно-культурологическая, общенаучная, психологопедагогическая, личностная, самообразовательная. [4,с.79].

Понимание целостности всех структурных компонентов профессиональной компетенции педагогов иностранных языков делает оправданным употребление термина «иноязычная профессиональная компетентность педагога» для описания цели и результата процесса подготовки педагогов иностранных языков в вузе. Так, например, Е.Ю. Варламова определяет иноязычную профессиональную компетентность педагога как целостное интегрированное образование, основанное на сформированности комплекса иноязычных компетенций: языковой, коммуникативной, лингводидактической, социокультурной, личностной, лингвопознавательной. [5].

В случае когда речь идет о подготовке педагогов двойных языковых специальностей языков (родной и иностранный, либо два иностранных) существует точка зрения Н.В. Барышникова, что формирование профессиональной компетенции таких педагогов должно происходить в рамках развития дидактики многоязычия – мультилингводидактики [2], имеющей своей основной целью формирование педагога как полилингвальной и плюрикультурной личности, способной отвечать духу времени и отвечать на вызовы современного многоязычного мира. В связи с таким пониманием профессиональной компетенции педагогов иностранных языков, некоторыми исследователями, например, Е.Д. Кораблевой, вводится термин «Полилингвальная педагогическая компетенция» учителя новой формации как особого типа «многоязычной личности с расширенным языковым репертуаром, включающим как минимум три языка вместе с родным, знанием методики взаимосвязанного обучения языкам». [6,с.52].

При этом ключевыми составляющими полилингвальной компетенции учителя, по мнению этого же исследователя, являются: «способность к коммуникации при задействовании своего языкового репертуара, приобретение знаний об особенностях культур стран и регионов изучаемых языков, задействование когнитивных и аффективных способностей, лингвистические знания, а также профессионально-педагогический компонент (общедидактический, методический)». [6, с.57]

Таким образом, в свете современного понимания цели обучения педагогов двойных лингвистических специальностей, конечный результат обучения в вузе должен быть направлен на формирование полилингвальной профессионально-педагогической компетенции обучаемых.

На основании вышеизложенных теоретических понятий попытаемся охарактеризовать конкретную ситуацию профессиональной подготовки педагогов специальности «Болгарский язык-Английский язык» в Тараклийском Государственном Университете им. Григория Цамблака.

Прежде всего, рассмотрим характер взаимоотношений языков, которыми владеют обучаемые. Можно констатировать, что типы взаимоотношений между языками и роль, которую они играют в языковом арсенале обучаемых, являются весьма различными. У большинства студентов болгарский язык является родным (первым), русский язык является вторым по последовательности овладения и языком обучения в средней школе, либо можно говорить о наличии у данной категории студентов сбалансированного координативного билингвизма (болгаро-русского). Румынский язык (государственный) и английский язык (иностраннный) по отношению к родному болгарскому или болгаро-русскому билингвизму являются третьим и четвертым языками в последовательности начала изучения и носят субординативный (подчиненный) характер, их уровень владения не является вполне достаточным. Данные языки отличаются также различным способом усвоения – румынский изучался в формальной и естественной языковой среде, а английский – в искусственной языковой среде в средней школе.

Таким образом, можно констатировать наличие координативно-субординативного многоязычия/полилингвизма студентов-будущих педагогов двух языков, что является объективным условием обучения и не может не приниматься во внимание для разработки действительно эффективных стратегий формирования профессиональной компетенции будущих педагогов.

Необходимо также отметить и другую особенность данной образовательной ситуации, связанную с функциями всех четырех

контактирующих языков, обучаемых в академическом контексте. Болгарский и английский языки функционируют в качестве предмета обучения профилирующим дисциплинам, а также средства обучения и общения в учебных и внеучебных ситуациях. Сформированность профессиональной иноязычной (билингвальной) компетенции будущих педагогов этих двух языков является основной целью обучения данной специальности. Однако, несмотря на то, что русский и румынский языки не являются основной целью профессиональной подготовки, объективно невозможно не принимать во внимание фактор наличия этих двух языков в многоязычном репертуаре обучаемых, а также роль этих языков в процессе профессионального обучения. Трудно переоценить роль румынского языка(государственного) как средства общения и обучения. Румынский язык является обязательной дисциплиной университетской программы и позволяет студентам продолжать и углублять освоение данного языка, в том числе и для целей профессиональной педагогической деятельности: общение с коллегами, чтение официальных документов и литературы по специальности и др. Русский язык (как второй и/или родной язык обучаемых) является средством обучения целого ряда дисциплин психолого-педагогического модуля, литературоведения, философии и др. Кроме того, русский язык зачастую выступает в роли языка-посредника при обучении румынскому или английскому в случае необходимости сопоставления, перевода, пояснения, иллюстративного примера.

Для полноты описания сложившейся ситуации обучения также необходимо выделить объективные лингводидактические трудности, специфические для данной категории студентов, которые необходимо учитывать и при постановке целей обучения и при разработке программ и курсов обучения, в том числе и критериев оценивания результатов обучения. Одной из самых значимых трудностей является количество взаимодействующих языков - четыре, что требует по сравнению с носителем одного языка от студентов-полилингвов больших ресурсов памяти, внимания, знаний, координации и самоконтроля. Нельзя отрицать также того факта, что четыре контактирующих языка образуют довольно сложную иерархию, в которой доминирование одного или двух языков вследствие его/их более высокого уровня владения может до определенной степени ограничивать или сдерживать развитие и употребление других языков. Являются объективными также трудности, связанные с лингвистическими различиями контактирующих языков, которые заключаются в их принадлежности к

различным графическим системам (кириллической и латинской) и языковым группам (славянская, романская, германская).

Вместе с тем, важно осознавать и использовать преимущества, связанные с полилингвизмом обучаемых, их дидактический потенциал, которые при их учете позволяют успешно осуществлять поставленные задачи и цели подготовки педагогов двух языков. В первую очередь, отметим объективные преимущества полилингвальной личности, развившиеся в процессе овладения более чем двумя языками. Личностными качествами полилингвов по сравнению с монолингвами является наличие у них фонетической чувствительности, языковой интуиции и догадки, богатство языковой образности и емкости ассоциативной памяти, способности к словотворчеству.

Фактор преемственности школьного многоязычного обучения также способствует успешному обучению в вузе, поскольку основа понятийной базы филологических дисциплин (грамматики, литературы) усвоенная еще в школьном курсе на материале четырех языков является хорошим подспорьем для формирования и развития профессионально-лингвистической полилингвальной компетенции, а также основой для развития общих умений учиться языкам.

Фактор переноса на основе сходства языковых явлений стимулирует перенос знаний и умений с одного языкового материала на другой. В программе вузовского обучения универсальные языковые понятия и знания грамматики, лексикологии, стилистики, литературоведения, культурологии, дидактики будучи изученными и усвоенными в рамках дисциплин на болгарском языке требуют меньше времени и усилий при последующем изучении этих дисциплин второй специальности т.е. английского языка и литературы.

На основе вышеизложенного описания специфических языковых особенностей студентов-полилингвов и будущих педагогов болгарского и английского языков, можно в общих чертах описать стратегии формирования полилингвальной компетенции обучаемых, среди которых наиболее значимыми, на наш взгляд должны являться стратегии сравнения, сопоставления языковых явлений и переноса знаний и умений с одного языка на другой. При этом важно опираться не только на естественный перенос знаний и умений, осуществляемый обучаемыми самостоятельно, но также и создавать условия управляемого переноса, осуществляемого под руководством преподавателей. Такой подход может выражаться в разработке содержания обучения, направленного на развитие четырехязычных

профессиональных умений будущих педагогов, как в рамках существующих дисциплин, так и в создании специальных курсов по обучению многоязычию, и дидактики многоязычия, разработке специальных средств обучения (например, 4-х язычных справочников, глоссариев), а также в создании учебных ситуаций для активного употребления всех четырех языков.

Можно смело утверждать, что в ТГУ многие из этих стратегий уже воплощаются в жизнь. Выпускается многоязычный словарь лингвистических терминов болгарско-румынско-русский[9], разрабатываются курсы по межкультурному образованию, создана и существует подлинная многоязычная среда учебного и внеучебного общения студентов, преподавателей и других специалистов как минимум на трех языках. Вместе с тем, безусловно, требуются еще более интенсивные усилия по разработке и взаимной увязке курсов и материалов, учитывающих многоязычные умения обучающихся.

В качестве основных выводов можно сказать следующее:

Иноязычная профессионально-педагогическая компетенция студентов, обучающихся по двум лингвистическим специальностям: «Болгарский язык и английский язык» должна рассматриваться как полилингвальная педагогическая компетенция, поскольку обучение по данной специальности происходит в ситуации координативно-субординативного четырехязычия обучаемых.

Эффективные стратегии формирования полилингвальной компетенции должны осуществляться не только на основе взаимосвязанного обучения болгарскому и английскому языкам, но и с учетом всех четырех контактирующих языков.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education, Council of Europe, 2016.
2. **Барышников Н.В., Варганов А.В.** Учитель многоязычия: Компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) // Многоязычие в образовательном пространстве, выпуск 10. - Ижевск: УдГУ, 2018. С. 7-17.
3. **Безукладников К.Э.** Определение понятия «профессиональная компетенция» // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2008, № 6. с.66-71.
4. **Бредихина И.А.** Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. Педагогическое образование в России, 2015, № 9, с. 77-81.
5. **Варламова Е.Ю.** Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности. – Чебоксары, 2005. – 202 с.

6. **Кораблева Е.Д.** Методика формирования полилингвальной компетенции будущего учителя иностранных языков. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород – 2023.
7. **Ломакина О.Е.** Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998.
8. **Образование в многоязычном мире.** Установочный документ ЮНЕСКО, 2002.
9. **Речник на лингвистичните термини в българския език с руски и румънски съответствия** = Словарь-справочник лингвистических терминов: русско-болгарско-румынский = Dicționar-îndrumar de termeni lingvistici: român-rus-bulgar/ Univ.de Stat din Taraclia "Grigore Țamblac" ; alcăt. maria Paslari [et al.] – Chișinău: Gunivas,2014. – 328 p.



ЖАКОТЕ, Любомира, доктор по филология, учителка по български език и литература, Теоретичен Лицей „Васил Левски”, Кишинев – ljacote@yahoo.com

ОБРАЗЪТ НА ВАСИЛ ЛЕВСКИ В ТВОРЧЕСТВОТО НА ИВАН ВАЗОВ

Проблемът за ролята на народа и на историческата личност заема особено място в литературата. Може да се каже, че историята се прави от личности, които се произлизат от народа и живеят в преломни за развитието на страната си времена. Българската история потвърждава този исторически закон.

Иван Вазов не може да остави без внимание тази философска взаимовръзка. Той е поет и писател отдал цялата енергия на живота си за възхвала на българина и на българското. Чрез своите произведения, той формира и съвременния, утвърден днес, образ на Васил Левски.

Роден в Карлово, в бедното семейство на Иван и Кина Кунчеви, от малък вижда и осъзнава робското положение на българите. Той е на 14 години, когато умира баща му. Съгласно традицията, трябва да поеме грижата за семейството в свои ръце. Работи много и се старее да помага на майка си. Напуска карловското училище, макар че е отличен ученик, но в него остава неутолена жаждата за знания. Именно това го подтиква да приеме предложението на своя вуйчо да стане калугер. Обещано му е да го изпрати да учи в Русия. Но след приемането на монашески сан, братът на майка му много бързо забравя уговорката. Васил учи една година в училището на Стара Загора, след което служи при вуйчо си. Това положение не може да удовлетвори неспокойния дух на Васил. Не може да отговори на въпросите, които отправя към Бога, без да получи отговор. Иван Вазов в

одата „Левски” много точно е формулирал вътрешния конфликт на младия дякон Игнатий:

„Манастирът тесен за мойта душа е.
Кога човек дойде тук да се покае,
трябва да забрави греховния мир,
да бяга съблазни и да търси мир.
Мойта съвест иначе днеска ми говори.
Това расо черно, що нося отгоре,
не ме помирява с тия небеса
и когато в храма дигна си гласа
химн да пея богу, да получа раят,
мисля, че той слуша тия, що ридаят
в тоя дол плачевни, живот нестърпим.
И мойта молитва се губи кат дим,
и господ сърдит си затуля ухото
на светата песен и херувикото...”

Това е преломен момент за него. Решава да напусне манастира, за да се бори за народна свобода. Да проповядва като Христос от село на село, от човек на човек „сладкото и опасно слово” на бунта. „Отвсякъде гонен, всякъде приет”, пише Вазов. Народът трябва да бъде събуден за борба. Нужно е да порасне до висотата на саможертвата в името на светлата идея за свобода. В романа „Под игото” Вазов дава най-точната оценка на това бурно и страшно време: „...един монах от висотата на Атон и един апостол от висотата на своето бесило осветиха пътя...” Да се стигне дотам, че: „...кажат ли на орача: „Бъди готов да мреш”, той да захвърли ралото и да бъде готов да умре за свободата.” Тези обиколки на страната са били свързани с огромния риск от предателство. Хората се страхуват дори да слушат какво говори Апостолът, камо ли да го следват. Вазов пише:

„...Веднъж във събрание едно многобройно
той влезна внезапно, поздрави спокойно,
и лепна плесница на един подлец,
и излезе тихо из малкий градец...”

Но титаничните усилия на Левски не остават безплодни. Постепенно хората приемат идеята за свободата, която няма да бъде подарена от никого. Тя ще дойде тогава, когато всеки един ще е готов да отдаде живота си в името на „Чиста и свята република”.

Иван Вазов изучава подробно живота и делото на Апостола на свободата. Той изгражда образа му такъв, какъвто го познаваме и тачим днес. В своя разказ „Апостолът в премеждие” разказва един епизод от пълния с опасности живот на Левски. Разкрива неговото хладнокръвие в миг на върховно напрежение. Излиза от кафенето след бърснене, като поздравява влезлия да го търси Али Чауш. За това са нужни железни нерви. Майстор е на преобличането и гримирането. Това го доближава до световно известните разузнавачи. Вазов пише:

„...Тая заран млад е, довчера стар,
одеве търговец, сега просяк дрипав,
кога беше нужно - хром, и сляп, и клипав...”

В разказа „Чисият път” Вазов ни разказва още един епизод от живота на Апостола. Тръгва от Карлово за Пловдив с потерята, изпратена да го търси и залови. Облечен е като изтънчен франт, скрил лицето си с чадър, за да се пази от слънцето, с маниери на конте. Левски е прекрасен психолог. Уверен е, че най-безопасният начин за пътуване е с турците, защото те никога няма да предположат, че най-опасният враг на падишаха може да се присъедини към тях, за да стигне безпрепятствено в Пловдив.

Левски нееднократно гостува в Русе в дома на баба Тонка Обретенова. Той се старае да посети всяко кътче на поробената си родина, за да вдъхне надеждата за свобода и да убеди в необходимостта за саможертва в името на високи идеали. Вазов в своята повест „Немили-недраги” дава описание и на външността на Апостола: „...Левски имаше ръст среден, тънък и строен; очи сиви, почти сини; мустаци червеникави, коса руса, лице бяло, околчесто и изпито от непрестанната мисъл и бдение, но което се оживяваше от една постоянна и естествена веселост! Странно! Тоя момък, който проповядваше опасната мисъл за свобода, за смърт, който се излагаше всеки ден на опасности; тоя син на нощта, на пустинята, на премеждията имаше весел нрав! Той беше като Тотя войвода голям песнопоец; и не един път букаците на Стара планина са еквили от гласа му ...

...Но когато беше потребно, ставаше друг. Ясността му изчезваше от лицето, погледът му добиваше сериозно изражение, гласът му беше глас, който налага, който заповядва; словото му, просто и безизкуствено, вълнуваше, смущаваше, убеждаваше. Отдето помина (а той мина навсякъде), по дирята си остави нови ламтения, повдигнати въпроси, разбудени жажди. Известността му бързо порасна, влезна в хижата, развълнува градовете,

изпълни планините. Словото му будеше человете, името му будеше населенията...”

Вричайки се на служение „на ползу роду” Левски прекрасно разбира, че поема своята Голгота. За османската власт той е враг номер едно на султана. Турците го търсят под дърво и камък. Чудо е, че Левски успява толкова дълго да се укрива от тях. Помагат му верни съратници, които подготвят скривалища за него. Но след обира на турската поща в Арабаконашкия проход се намира и предателят – Димитър Общи. В обмяна на своя живот предава информация за Левски. Но съдбата му изиграва лоша шега. На съдебния процес за обира той е единственият осъден на смърт. Издайничеството не спасява предателя. Вазов за пръв път сравнява Левски с Христос като дело, саможертва и предателство.

„ О бесило славно!
По срам и по блясък
ти си с кръста равно!...”

Пътят към безсмъртието за Левски започва от неговото залавяне в Къкринското ханче. Отведен е във Велико Търново, където е подложен на средновековни мъчения, за да издаде своите съмишленици. Той мълчи. Разбира отлично, че ако разкрие имена, тогава целият му титаничен труд по създаването на вътрешната революционна организация ще бъде напразен. Всички ще бъдат арестувани и избити. Народът още много години ще остане роб. Вазов пише:

„...Окован и кървав, във тъмница ръгнат,
Апостолът беше на мъки подвъргнат
ужасни. Напразно! Те нямаха власт
над таз душа яка. Ни вопъл, ни глас,
ни молба, ни клетва, ни болно стенанье
не издаде в мрака туй гордо страданье!
Смъртта беше близко, но страхът далеч.
И той не пошушна предателска реч.
И на вси въпроси - грозно изпитанье -
един ответ даде и едно мълчанье
и казваше: "Аз съм Левски! Ей ме на!"
И никое име той не спомена...”

Застанал пред бесилото, Левски вдъхва респект пред насъбралото се население на София и дори на своите езекутори. Ето какво казва Миралай Тефик бей след като Левски е осъден на смърт:

- Хитър и прозорлив е ... Умен човек, има честни очи, които дълбоко в мене гледат.... Ако не бях турчин и не бях миралай, щях да тръгна след този човек!

- Ти си луд, Тефик бей! – възкликва Орхан бей. – Неговите дири свършват до бесилото.

- Не! Започват от бесилото! Ти нищо не разбираш – ние с тебе живеем, за да умрем. Той умира, за да живее!...

Вазов дава оценка на живота и дейността на Дякона след повече от 10 години след неговата смърт. Доказва, че той не е забравен от съвременниците. Твърди, че няма друг по-свят и жертвоготовен образ в българската история. По този начин обръща внимание на властимащите върху бедственото положение на семейството на Левски и апелира за съхраняване на неговия роден дом. Заражда се идеята за издигане на паметник на Апостола на свободата на неговото лобно място в София.

В своето творчество, посветено на Левски, Вазов още веднъж дава отговор на философския въпрос за ролята на историческата личност върху обществените процеси. Без силната, просветена личност народните маси не могат да осъзнаят своята стихийна сила, която променя тяхната историческа съдба. Единствено времето може да даде отговор дали една личност е историческа. Делото на Васил Левски се помни и знае от потомците. Следователно може да бъде причислен към плеадата исторически личности, с които България се гордее. Това е безпристрастната историческа и философска оценка на Вазов, но изразена чрез огнено слово, което не оставя никого равнодушен.

БИБЛИОГРАФИЯ

Вазов, И. Събрани съчинения в 22 тома. Том 1-22, С., 1974-1979.

Стояновъ, Захари, Василь Левски (Дяконътъ). Черти изъ живота му, Пловдивъ, 1883.



ЖАКОТЕ, Любомира, доктор по филология, учителка по български език и литература, Теоретичен лицей „Васил Левски”, град Кишинев.

ТЕМА ЗА ЖЕНСКАТА КРАСОТА В МОЛДОВСКИЯ И БЪЛГАРСКИЯ ФОЛКЛОР

Резюме: *В дадената работа са представени някои от идеалите на българи и молдовци за женска красота. При сравнителното проучване на няколко български и молдовски народни песни са открити общи елементи, фундаментални по своята същност, които са залегнали в ценностните системи на двата народа – българския и молдовския.*

Rezumat: *În lucrarea dată sunt prezentate unele dintre idealurile de frumusețe feminină ale bulgarilor și moldovenilor. În urma evaluării comparative a câtorva cântece populare moldovenești și bulgare, au fost descoperite elemente comune, fundamentale în esența lor, care stau la baza sistemului de valori al poporului bulgar și al celui moldovenesc.*

Никой не може да определи кога точно възниква фолклорът. Това е станало, когато човекът развива своето абстрактно мислене. Тогава изпитва желание да твори. Възникват скалните, пещерните рисунки. Създават се народни умотворения – приказки, песни. Тези ценности се появяват много преди държавните граници.

Женската красота е вечна тема, която се възпява от най-древни времена. Жената, откакто свят светува, се асоциира с най-чистото и най-пазено богатство. Тя е тази, която продължава рода, пази домашното огнище, тачи

предците. Заради нейната хубост избухват войни, полудява млад и стар. Съчиняват се легенди и песни.

Фолклорът е запазил много произведения, в които народният творец се прекланя пред хубостта на девойката и жената⁵⁵. Не е трудно да се предположи откъде идва този пиетет. Младите, които са имали взаимни чувства, са били поставени за тяхната проява в изключително тесните рамки на обществото. Животът на всеки е протичал пред очите на цяло село. Дори един по-откровен поглед е бил достатъчен, за да предизвика неодобрение. За тайни срещи е копнеело всяко влюбено сърце, но забраните и условностите са многочислени. Тяхното нарушаване води до жестоко порицание, завършващо с много забрани. Една част от табутата идва от прастари времена. Друга е наложена от православие. Но това спомага за развихрянето на въображението на момъка, на мъжа. Единственият начин да признае чувствата си е вселената на народната песен. Чрез нея може да пее химни на женската красота, за да достигнат до любимата. Тя да разбере, че той изгаря за нея, без това да опетни доброто ѝ име.

Някой може да възрази: „А защо само мъжът да се прекланя пред женската красота?“ Като доказателство за по-горе изказаното твърдение може да се използва арабският фолклор. Известно е, че съгласно исляма жената се пази далеч от хорските погледи. Само член на семейството от мъжки пол има право да види нейното лице. За чуждите мъже остава само преклонението пред мечтата за красотата на любимата. Затова там се възпяват чувствата, които предизвиква севдата. Няма пряко описание на женската красота. Това доказва, че младата девойка не е била видяна, за да предизвика поетични сравнения на нейната външност⁵⁶.

Българският и молдовски фолклор са запазили прекрасни народни песни, в които се описва преклонението пред женската хубост. В много случаи постоянните епитети, очертаващи красотата са сходни или припокриващи се. Това още веднъж доказва, че дадената тематика във фолклора се е зародила много преди да възникнат прегради за общуването на хората от различни

⁵⁵ <http://www.etar.org/izdania/erotika2008/147.pdf>, Йорданка Манкова, Цветана Манова " Мерак ми падна на сърце"

⁵⁶ <https://cyberleninka.ru/article/n/traktovka-kurtuaznoy-lyubvi-v-evropeyskoy-i-arabskoy-poezii-srednevekovya>

Рудакова Мария Валериевна, „Трактовка куртуазной любви в европейской и арабской поэзии средновековья“.

националности или лингвистични групи. Тогава са се появили естетическите норми, определящи девойката или жената като красавица.

Обикновено метафорите са много лаконични, изчистени, но носещи дълбоки послания. Това също отговаря на изискванията на обществото. Не е било прието да се говори за любов. Тя е греховна. Трябва винаги да остава дълбоко скрита като свято и интимно чувство. Затова народните певци в България и в Молдова са предпочитали да възпяват любимата иносказателно. Метафорите са с широко тълкуване. Всеки може в тях да открие своята любима. Когато се казва „пиле шарено” се подразбира красива външно, но и кротка, смирена девойка. В молдовския фолклор съществува метафората „ruica mea” (пиленце мое)⁵⁷, която има идентично значение. Родопчани са възкликнали: „Девойко, мари, хубава”, а в молдовския фолклор се открива „frumoasă fata” („красива девойка” в песента „Iovan Iorgovan”) с аналогично значение. „Sora cea mai mică ca ș-o porumbica” („Най-малката сестра е като гълъбица” в песента „Iovan Iorgovan”) и българите също сравняват кроткият нрав на девицата с гълъбица. Освен това, от последната метафора може да се проследи традицията, че най-малкият е винаги с най-много достойнства (най-умен, най-трудолюбив, най-добър, най-красив и т.н.)

N	Български фолклор	Молдовски фолклор
1	Пиле шарено ⁵⁸	Ruica mea (пиленца мое)
2	Невеста и гугутка ⁵⁹	Sora cea mai mică ca ș-o porumbica (Най-малката сестра е като гълъбица)

Таблица 1. Сравнения с птица

Поетиката често свързва описанието на момата с различни цветя „Лале ли си, зюмбюл ли си, гюл ли си”. Съгласно народопсихологията цветето е най-съвършената форма, създадена от природата. Сравнението с него е преклонение пред чистото, недокоснато и неразгадано тайнство. То може само да се съзерцава, но не и да се докосва или откъсва. От това неговата хубост ще завехне и то ще изсъхне. Мъжкият копнеж има право само да се прекланя чрез

⁵⁷ Iovan Iorgovan, <http://www.ru.scribd.com/doc/112165826/18/>, p. 16 – 17

⁵⁸ <https://yandex.ru/search/?clid=2256797-113&win=356&from=chromesearch&text=%D0%BF%D0%B8%D0%BB%D0%B5%20%D1%88%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BE&lr=10313#/videowiz?filmId=12715199118111977194>

⁵⁹ „Невеста и гугутка”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 89

народната поезия пред женската красота. Само там може да даде воля на чувства. Сравненията са много общаващи по своето съдържание. Всяка персонификация е недопустима. Откриват се аналогични по своето съдържание метафори и в молдовския фолклор „Doamna florilor, ș-a garoafelor” (Господарка на цветята и на карамфилиите)⁶⁰, „A mai mititică ca o floriciță”⁶¹ (А по-малката е като цветенце) „Mândra Garafina, floare din gradina” (Гордата Гарафина, цвете в градина).

N	Български фолклор	Молдовски фолклор
1	Лале ли си, зюмбюл ли си, гюл ли си ⁶²	Pe fetiț-a răsărit Un trandafir in florit ⁶³ (На момата разцъфтя една роза)
2	Като цвете в градина ⁶⁴	Mândra Garafina, floare din gradina ⁶⁵
	Запей, Ружо, ти си гласовита... ...ти си цвете у мала градинка... ⁶⁶	Doamna florilor, ș-a garoafelor (Господарка на цветята и на карамфилиите)
3	Мар Трендафилко, черна чуряшко... ...като калина ляте в градина, като ябълка зиме в пазуха... ⁶⁷	Are-n casă-o mândră floare Fată mare, floare-aleasă ⁶⁸ (Има у дома гордо цвете мома, цвете избрано)
4		Da Anitâco, draga mea, Mult mi-i dor de florice, Florice de primavară, Care-o port la inimioară... ⁶⁹ (Да Ане, скъпа моя копнея за цветенцето,

⁶⁰ Soarele și luna, <http://www.ru.scribd.com/doc/112165826/18/>, p. 4

⁶¹ Soarele și luna, <http://www.ru.scribd.com/doc/112165826/18/>, p.4

⁶² „Лале ли си, зюмбюл ли си, гюл ли си”<https://yandex.ru/search/?clid=2256797-113&win=356&from=chromesearch&text=%D0%9B%D0%B0%D0%BB%D0%B5%20%D0%BB%D0%B8%20%D1%81%D0%B8%2C%20%D0%B7%D0%BC%D0%B1%D1%8E%D0%BB%20%D0%BB%D0%B8%20%D1%81%D0%B8%2C%20%D0%B3%D1%8E%D0%BB%20%D0%BB%D0%B8%20%D1%81%D0%B8&lr=10313#/videowiz?filmId=4706561002091329397>

⁶³ Cîntece și melodii populare din Moldova și Bucovina, ed. Grafema Libris, 2008, p. 31

⁶⁴ <https://textove.com/ekstra-nina-kamenno-tsvete-tekst>

⁶⁵ <http://www.ru.scribd.com/doc/112165826/18/> Iovan Iorgovan, p. 16 – 17

⁶⁶ „Ружа и здравец”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 92

⁶⁷ „Мар Трендафилко, черна чуряшко”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 101

⁶⁸ „Cine are față mare”, „Casa parintească nu se vinde”, ed. Prut Internațional, 2013, p. 138

⁶⁹ „Bujor - haiducului”, „Vin bădița, vin diseară”, Caiet de folclor, ed. Chișinău, 2006, p. 102.

	пролетното цветенце, което нося в сърчицето си...)
--	---

Таблица 2. Сравнение на женския образ със символични растения

Често момата е сравнявана с горска самодива. От фолклора е известно, че това са били невероятно красиви същества, но губителни за мъжете, които ги срещат, особено на самодивското хоро. Имайки предвид ограниченията в общуването между половете, наложени от обществото и църквата, е ясно откъде идва и поверието за дяволската красота на жената. Тя е съблазнителка, изкусителка, често без да го желае сама. Когато се каже „снага самодивска”, става ясно, че мъжкото съзнание е в плен на тази, единствената, отнела покоя. То е омагьосано и пред очите е винаги тя – далечна и недосегаема севда. Като метафора може да се каже, че девойката е достойна за възхищение, но е възделен блян, забранен плод. Появява се и изчезва като сън, далечна, недосегаема, неразгадана, но оставяща пареща болка „fetișoara – zânișoară” (мома – самодива) (Iovan Iorgovan, стр. 20), а в българския фолклор „снага самодивска” или „самодива”.

Когато се говори за външна красота, винаги народният творец подчертава „бялото лице”, което не може да загрози и тежката полска работа. То е символ на деликатност, нежност, чистота и здраве. В песента „Încuța Sandului” също се говори за „fața albă” (бяло лице), т.е открива се аналогичен идеал за външна красота.

Описанието на жената започва с лицето ѝ. В таблица 3 се вижда подобие на описанието. Има съвпадение на естетическите норми.

N	Български фолклор	Молдовски фолклор
1	Мене ми са мили бургаските моми, бели ми са, бели, като бела книга... ⁷⁰	fața albă ⁷¹ (бяло лице)
2	Бяло лице, лебядово ⁷²	
3	Бела съм бела, юначе ⁷³	

⁷⁰ „Мене ми са мили бургаските моми”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 97.

⁷¹ Încuța Sandului, <http://www.ru.scribd.com/doc/112165826/18/>, p. 120.

⁷² „Мома посреща юнак”, Българско народно творчество, том 5, „Обредни песни”, Изд. „Български писател”, 1962, стр. 209.

⁷³ „Бела съм бела, юначе”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 97.

	Бяло ми лице цъфтеше ⁷⁴	
4	Лице ми се белееше като пряспа дважд превята ⁷⁵	Față ca roua de dimineață ⁷⁶ (Лице като утринна роса)

Таблица 3. Сравнение на лице

При сравнение на постоянните епитети, описващи очите и веждите също се наблюдава аналогия. В молдовския фолклор очите са сравнени с къпина, която е черна и в българския – се описва техния цвят – черен (череша, елен).

N	Български фолклор	Молдовски фолклор
1	Вежди ѝ се синееха ⁷⁷ като гайтан на нов дюкян	Cu sprîncene incovoiate ⁷⁸ (С вити вежди)
2	...Хай та тебе, малка мома... ⁷⁹ с черни очи чурешови, с тънки вежди гайтанови...	Cu sprînceana subțirică ⁸⁰ Са pana de rîndunică (С тънки вежди като лястовиче перо)
3	Ще го сяда с черни очи ⁸¹	Doi ochi negri ca mura ⁸² (Две черни очи като къпина)
4	Черноока невеста ⁸³	Copilă cu ochi ca mura ⁸⁴

⁷⁴ „Невеста и гугутка”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 89.

⁷⁵ „Мома и Слънце”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 35.

⁷⁶ Dumitru Blajunu, Cîntece și melodii populare din Moldova și Bucovina, grafema libris, 2008, Fetele din Moldova, p.125.

⁷⁷ „Мома и Слънце”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 35.

⁷⁸ „Copilă ca ochii ca mura”, „Casa parintească nu se vinde”, editura Prut Internațional, 2013, p. 84.

⁷⁹ „Мома посреща юнак”, „Българско народно творчество”, том 5, „Обредни песни”, изд. „Български писател”, 1962, стр. 209.

⁸⁰ „Fetele din Moldova”, Florin Bucescu, Viorel Bârleanu, „Stilul muzical arhaic din ținutul Rădăuților”, editura mușatini, Suceava, studiu monografic, p.125.

⁸¹ „Наказание за грабване на момин венец”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 22.

⁸² „Се-a iubit inima mea”, „Casa parintească nu se vinde”, editura Prut Internațional, 2013, p. 217.

⁸³ „Момци делят моми”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 24.

⁸⁴ „Copilă cu ochii ca mura”, „Casa parintească nu se vinde”, editura Prut Internațional, 2013, p. 84

		(Дете с очи като къпина)
5	Девојко, моме църнооко ⁸⁵	Marie, dragă Marie, ⁸⁶
6	Черни очи еленови ⁸⁷	Murele îș ochii tăi (Марийо, драга Марийо, къпини са твоите очи)

Таблица 4. Сравнение на вежди и очи

И двата народа възпяват тънката снага на девојката. Тя се сравнява с лоза, с фиданка.

N	Български фолклор	Молдовски фолклор
1	Къде ми се кършиш, Цвето, ⁸⁸ как фидан на бахча, ...как ластар во лозе	Din mormînt de la fetița ⁸⁹ Crești-un puișor de vița (От моминия гроб расте малка лозичка)
2	Ще го бия с тънка снага ⁹⁰	...De-aș fi trestie pe balta, Leana mea ⁹¹
3	Тънка са пръчка вива превива... ⁹² ...не е било тънка пръчка... ... най е било малка мома	Subțirică și înaltă, dragă mea... (Да бях тръстика, Ляна моя тъничка, висока, скъпа моя...)
4	Тънка снага самодивска ⁹³	Fetișoara – zânișoară ⁹⁴ (Мома самодива)

⁸⁵ „Девојко, девојко, моме църнооко”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 100.

⁸⁶ „Pe coarnele plugului”, Florin Bucescu, Viorel Bârleanu, „Stilul muzical arhaic din ținutul Rădăuților”, editura mușatini, Suceava, studiu monografic, p. 39.

⁸⁷ „У Недини слънце грее” Елена Рацеева, Нарежда Кара, Надя бураджиева, Учебник по български език и литература за шести клас, изд. „Cartier”, 2010, стр. 169.

⁸⁸ „Туку ти се чудам, Цвето, како само спиш”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 99.

⁸⁹ „Balada la doi tineri îndragostiți”, Florin Bucescu, Viorel Bârleanu, „Stilul muzical arhaic din ținutul Rădăuților”, editura mușatini, Suceava, studiu monografic, p. 32.

⁹⁰ „Наказание за грабване на момин венец”, „Български словесен фолклор. Народни песни и приказки”, Малка ученическа библиотек, изд. „Слово”, Велико Търново, 1993, стр. 22.

⁹¹ „De-aș fi trestie de balta”, Dumitru Blajunu, „Cîntece și melodii populare din Moldova și Bucovina”, editura Grafema, Libris, 2008, p. 94.

⁹² „Мома и първо либе”, „Българско народно творчество”, том 5, „Обредни песни”, изд. „Български писател”, 1962, стр. 195.

⁹³ „У Недини слънце грее” Елена Рацеева, Нарежда Кара, Надя бураджиева, Учебник по български език и литература за шести клас, изд. „Cartier”, 2010, стр. 169

⁹⁴ Iovan Iorgovan, <http://www.ru.scribd.com/doc/112165826/18/>, p. 16 – 17.

Таблица 5. Сравнение на тяло

От казаното по-горе може да се направи извод, че девойката и жената и за двата народа са извор за вдъхновение за народния поет и певец. Чрез постоянните епитети се предава тяхното преклонение пред нейните физически черти, които корелират с духовната ѝ чистота и добродетели.

Всеки народ е създал свои критерии, които да определят хубавото и грозното, достойното и порицаваното. Това са факторите, възпитаващи бъдещите поколения, формиращи и народопсихологията в продължение на хилядолетия. В определена част от своето историческо развитие Молдова и България преминават през изпитания, които са определени от еднакъв фактор, какъвто се явява турското робство. Тогава се появяват и нови елементи в духовното извисяване на жената, готова на саможертва, в името на запазването на чистотата на рода и на християнската си религия. В този период забраните, вече наложени от обществото, имат спасителен ефект за запазване на етническата чистота на нацията. Не случайно в тези смутни времена турците отвлечат в харемите си най-красивите девойки, а мъжете се продават в робство или убиват.

По време на превземането на България и Молдова от турците възникват много песни и легенди за моми, които предпочитат смъртта пред живота в турския харем. Известно е, че жената е продължителката на рода, пазителката на домашното огнище, защитничката на вярата. Без нея загиват традициите на обществото. Унищожават се неговите устои. Затова е било изключително важно, именно жената да остане непокорена, непоробена, чиста и недокосната. От това зависи бъдещето на рода. Запазвайки религията си и предавайки я на бъдещите поколения, жената съхранява традициите, обичаите, вярванията, а чрез това и фундамента на обществото.

Един от многобройните примери е легендата за Калиакра. Скача в морската бездна, за да запази име, род и чест. В песента „*Ilincuța Sandului*”⁹⁵ се казва: „*Decât roaba turcilor și sluga cadânelor, cina bună peștilor și mâncare racilor*” (По-добре вечеря за рибите и храна за раците, отколкото робиня на турците, слугиня на кадъните). Илинкуца се хвърля в Дунав, за да не бъде отведена в турски харем.

Водата във вярванията на двата народа носи една и съща символика. Тя още от езически времена служи като граница между света на живите и този на

⁹⁵ <http://www.ru.scribd.com/doc/112165826/18/Ilincuta-Sandului>, p. 121 – 123.

мъртвите. Преминавайки водната преграда, не може да има връщане към живот. Освен това е известно, че водата се почита като свята. Без нея не се извършват голяма част от народните обичаи.

Това е кратък обзор върху една изключително обширна тема, която досега не е била изследвана. Под внимание е взет само молдовският фолклор. Открити са общи черти в мирогледа на народи, които на пръв поглед са коренно различни – едните славяни, другите с латински произход. В съвременния свят на глобализация е необходимо да се търсят общите корени, утвърждаващи общочовешките ценности, доказващи единството на естетическите идеали на народите, защото чрез тях ще се опознае другият по-добре, в името на преодоляването на предубежденията, натрупани в хода на историческия процес.



ИЛИЕВ, Иван Г., доц., д-р – Пловдивски университет,
България.

ТУРСКИЯТ ДИАЛЕКТ НА ГАГАУЗИТЕ В ТУРИО, СЕВЕРОИЗТОЧНА ГЪРЦИЯ

1. УВОД

До началото на 20 век в десетина села в Одринско (Турция) живеят група гагаузи – турскоезична общност с неизяснен произход и православно вероизповедание. Сред споменатите села са Олпаша, Каракасъм, Азатлъ, Шараплар, Аслан, Апса хапса и др. (Младенов 1938: 53; Коларова 1980; Коларова 1982; Георгиев, Ангелова 2012: 250). Разбойникови (Разбойников, Разбойников 1999: 91), които смятат споменатите гагаузи за потурчени българи, отбелязват, че същите нямат родова връзка с гагаузите от Североизточна България. Първо през 1913, а после и през 1922 година, гагаузите от Одринско се преселват в Гърция и България. По-малката част от тях, която идва в България, се заселва предимно в Ямболско – по около 40-50 семейства, например, се установяват в Голям Манастир и Кирилово, между 5 и 15 семейства отиват в Меден кладенец, Межда, Ботево, Каменна река, Синапово, Крумово, известен брой в Гагаузката махала на Ямбол; също така в Свиленградско – Маточина и Михалич; както и в Старозагорско – село Ягода; Софийско – Елин Пелин (Младенов 1938: 53-54; Коларова 1999: 70; Георгиев, Ангелова 2012: 248-262). По-голямата част от гагаузите отива в Гърция и усяда най-вече в района на Орестиада (Козаридис 2009).

Езикът на дошлите в България одрински гагаузи от Олпаша, за който, както и за другите села, липсват писмени паметници (Коларова 1982: 108), е изследван преди време от Йорданка Георгиева Коларова, работила като хоноруван преподавател по турски език в Центъра за източни езици и култури в София и същевременно като уредник на списание *Българско изтокознание* или *Acta Orientalia Bulgarica* (Коларова 1982; Украйна и България 1999).

Същата е автор на дипломна работа със заглавие *Гагаузкият говор в Одринско*. По материали от с. Олпаша, Каракасъм и Азатлъ (Коларова 1980). За съжаление, в споменатия ЦИЕК ми казаха, че Коларова вече не е между живите и не можах да ми дам никаква информация за наследниците ѝ и за споменатата дипломна работа, която липсва в тяхната библиотека. За щастие, малко информация за въпросния турски говор се съдържа в по-късни публикации на Йорданка Коларова (Коларова 1982; Коларова 1983; Коларова 1999). Именно от последната от тях (Коларова 1999: 70) разбрах за съществуването на споменатата дипломна работа, понеже нейната авторка съобщава, че през периода 1979-1980 година е събирала материала за нея в редица села в Ямболско, Старозагорско и др., където живеят преселените тракийски гагаузи. В изследването се показват образци от гагаузки песни на турски и на български от Олпаша, които се повтарят и в по-късна публикация на същата изследователка (Коларова 1999).



Селищата на одринските гагаузи в Гърция в наши дни (по Козаридис 2009) – Турио е в най-източната част на картата под Орестиада, и селищата на прадедите им в Одринско (по Коларова 1999).

2. ЕЗИКЪТ НА ПРЕДСТАВЕНИТЕ ОТ КОЛАРОВА МАТЕРИАЛИ

За турския диалект на гагаузите, показан в достъпните ни изследвания на Йорданка Коларова (Коларова 1982; Коларова 1983; Коларова 1999), и за гагаузкия фолклор най-общо може да се каже следното (авторката използва кирилица за предаването му, поради което и аз давам цитираните от нея примери по този начин). Езикът на песните в цитираните статии, които са записани само от изселници от Олпаша, Одринско, отразява особеностите на тамошния гагаузки говор. Голяма част от фолклора е на български. Прозата е на турски, обредните, част от хороводните и историческите песни също са на български. Не са известни песни на гръцки. Сурвакарите също са благославяли на български. Част от песните на гагаузки имат български съответствия, като

вероятно са преводни. Използват се български имена, често в звателна форма (*Йòрге, Гèрге, Пèно, Дòбро*), която може да се употребява вместо общата, по произход именителна (*Димìтре нèрде?* ‘къде е Димитър?’; *Беним ад`ъм Йовàнке* ‘казвам се Йованка’; *чекейòр Тодòрке, гидèйор* ‘тръгва Тодорка, отива’; *Дòбро ле дурур капудà, капудà, б`й:к пòрдада* ‘Добра стои на вратата, на вратата, на голямата порта’) – явление, засвидетелствано в българските диалекти из цялата българска езикова територия (Илиев 2016: 115). Български са и някои от имената на празниците (*Бòжжук* ‘Коледа’, наред с *Паскалè* ‘Великден’, *Кàсьм* ‘Димитровден’, *Едерлès* ‘Гергьовден’, *Панайа* ‘Богородица’), както и роднинските названия, които също могат да приемат български вокативни окончания и частици (*стрино; чичо бре; à, ба̀бо; д`àдо; ùчо* и т. н.). В други случаи очакваната звателна форма отсъства (*Васил, гèл бурàи* ‘Василе, ела тук’; *Марйа, гетìр банà б̀ирас с̀у* ‘Марийо, донеси ми вода’).

Макар в него да се отбелязват български фонетични явления (вж. малко по-долу), за споменатия гагаузки диалект в материалите на Коларова са характерни специфичните лабиални турски гласни *й* и *ö*. Например: *йр`й* ‘върви’ (повелителна форма), *гйзèл к`ьс* ‘хубаво момиче’, *б`й:к пòрдада* ‘на голямата порта’, *д`йс фòру* ‘право хоро’, *дй̀д`йк* ‘свирка’, *бèш`йз* ‘петстотин’, *до:ру̀ сòйлежèн сèн банà* ‘право ще кажеш ти на мен’, *сòлерим* ‘да кажа, ще кажа’, *д`өн сèн герй̀* ‘върни се ти назад’. В някои случаи обаче виждаме нарушена хармония на гласните *дишър`ь* ‘навън’ (вм. *дъшър`ь*), *капудà* ‘на портата’ (вм. *кап̀дà*), *Димìтре чикар`ьйо б̀ьча:н`ь* ‘Димитър изкарва ножа си’ (вм. *ч̀ькар`ьйо*). Споменатите български фонетични особености са редуцията на наударена гласна *е* в *и* – например, *бийàс койуннар`ь* ‘белите овце’ (вм. *бейàз*), *денизй̀ гичежèм* ‘морето ще премина’ (вм. *гечежèм*); или обеззвучаването на съгласните в слаба позиция: *òш гелдинй̀с* ‘добре дошли’ (вместо *гелдинй̀з*), *гйзèл к`ьс* ‘хубаво момиче’ (вместо *к`ьз*), *бй̀с да панаирà гиделй̀м* ‘и ние нека да идем на панаира’ (вместо *бй̀з*), *бийàс койуннар`ь* ‘белите овце’ (вм. *бейàз*); както и делабиализацията на лабиалните гласни – *гивержй̀н гибй̀* ‘като гълъб’ (от тур. *güvercin*).

По принцип изпада съгласната *х*, което също е типично не само за българските, но и за турските диалекти: *òш гелдинй̀с* ‘добре дошли’ (вместо *хòш*), *èпси панаирà гидèйор* ‘всеки отива на панаира’ (вместо *хèпси*), *алà* ‘аллах, господ’, *èркес гидежèк* ‘всеки ще отиде’ (вм. *хèркес*), *астà* ‘болен’ (вм. *хастà*), *сабàален* ‘на сутринта’ (вм. *сабàхлен*), *ачàн* ‘когато’ (вм. *хачàн*). Изпадат и други съгласни: *бй̀ шèй соражàм бèн санà* ‘едно нещо ще те питам аз теб’ (вместо *бй̀р шèй*), *Димìтре чикар`ьйо* ‘Димитър излиза’ (вм. *чикар`ьйор*). В други случаи някои съгласни в глаголните окончания се изговарят недокрай артикулирани (*чекейòр* ‘тръгва’, *гидèйор* ‘отива’).

Вместо съгласна *ц* (*дж/dz*) се използва *ж*: *чòжум* ‘момчето ми’ (вм. *чòцум*), *гивержй̀н гибй̀* ‘като гълъб’ (вм. *гй̀верй̀ин*), *бй̀ шèй соражàм бèн санà*

‘едно нещо ще те питам аз теб’ (вм. *сораџам*), *верезџем* ‘ще дам’ (вм. *верецџем*), *йарън Касъм гележџек* ‘утре Димитровден ще дойде’ (вм. *гелеџек*), *ѐркес гидежџек, сѐн нѐрейе гидежџен?* ‘всеки ще отиде, ти къде ще идеш?’ (вм. *гидеџек, гидеџен*), *бал`ък олажам* ‘риба ще стана’ (вм. *олаџам*), *денизи гичежџем* ‘морето ще премина’ (вм. *гичеџем*), *гѐне сенџннен гележџем* ‘пак с теб ще дойда’ (вм. *гелеџем*), *санà бѝр лàф соражам* ‘теб нещо ще питам’ (вм. *сораџам*). Наблюдава се и асимилация на л в н: *койуннар`ъ* ‘овцете’ (вм. *койунлар`ъ*), *къзаннар`ъм вàр* ‘деца имам’ (вм. *къзанлар`ъм вàр*), *гѐне сенџннен гележџем* ‘пак с теб ще дойда’ (вм. *сенџн илѐ*).

Ето и няколко притежателни конструкции: *Бенџм ад`ъм Йованке* ‘казвам се Йованка’ – буквално ‘моето името ми (е) Йованка’, *бенџм к`ар`ъм да вàр, къзаннар`ъм вàр* ‘имам жена, имам деца’, *бенџм бабам дър ен зенџн* ‘моят баща е най богат’ и др. Словоредът в изречението, както се вижда и от последния пример, е по-различен от нормалния турски: *бѝ шѐй соражам бѐн санà* ‘едно нещо ще те питам аз теб’, *до:ру̀ сѝйлежџен сѐн банà* ‘право ще кажеш ти на мен’ и т. Използва се относителното наречие *ачан*: *ачан бакм`ъш, Еленке йòк орда̀* ‘когато погледнал, Еленка я няма там’.

3. ДИАЛЕКТЪТ НА ГАГАУЗИТЕ В ТУРИО, ГЪРЦИЯ

През 2020 година през една от експедициите си минах през село Турио (гр. *Θοῦριο*, гагауз. *Урлүкй̀*), община Орестиада, в Североизточна Гърция.⁹⁶ В продължение на два-три часа успях да разговарям в заведението в центъра на селото с двама-трима гагаузи, които не ми позволиха да ги снимам и от които успях да науча името само на единия – Гьòрги Ангелàкис (64-65 годишен в момента на разговора), който ми каза да се обръщам към него с *бàте Г`òрги*.



Местоположение на Турио (Източник: Уикипедия) и изглед от центъра на селото (Снимка: Ив. Илиев).

От споменатите хора разбрах, че дядовците им, които дошли в Турио от споменатото Азатлъ, Одринско, знаели и български. Други гагаузки села в

⁹⁶ Вж. видеото ми *При българите зад граница. От Ксанти до Ивайловград – при помаци, гагаузи и албанци (Част I)* (<https://www.youtube.com/watch?v=OAlOJ8BTS6g>).

ще отбележа *ben'im* ‘мой’, *sen'in* ‘твой’, *onun* ‘негов’, *biz'im* ‘наш’, *bizimkilè* ‘наши(те)’, *siz'in* ‘ваш’, *onların* ‘техен’ (същите ще бъдат споменати и по-долу, при синтаксиса). Като въпросителни и относителни местоимения се използват *k'im* ‘кой, коя, кое’, *nè* ‘какво’, *àni* ‘който’: *bù k'im?* ‘този кой е?’, *bù nè?* ‘това какво е?’, *bù adàm*, *àni benì sèvmiyo* ‘това е човекът, дето не ме обича’.

Сравнителната и превъзходната степен на прилагателните се образува с частиците *daà* ‘по-’ и *èn* ‘най-’, но при първата степен частицата може и да се изпусне: *èn büyüük* ‘най-голям’, *yaşlardà daà büyüük* ‘по-голям на години’, *ò bendèn daà büyüük / bù bendèn büyüük* ‘той е по-голям от мен’.

Числителни бройни: *b'ir/b'i:* ‘един, една, едно’ – използва се и като неопределителен член (*bèn oküyom b'i: ketàp* ‘аз чета (една) книга’), *ik'i* ‘две’, *üç* ‘три’, *d'ört/d'ört* ‘четири’, *bèş* ‘пет’, *altı* ‘шест’, *yedı* ‘седем’, *sek'is* ‘осем’, *doküs* ‘девет’, *òn* ‘десет’, *ell'i* ‘петдесет’, *altmış d'ört* ‘шестдесет и четири’, *yüz* ‘сто’, *iki yüz* ‘двеста’, *d'ört yüz* ‘четиристотин’, *bèş yüz ell'i kiş'i* ‘петстотин и петдесет души’, *altı yüz* ‘шестстотин’, *yed'i yüz* ‘седемстотин’, *sek'is yüz* ‘осемстотин’, *doküs yüz* ‘деветстотин’, *bın* ‘хиляда’. За ‘нула’ се използва *sıfır*. Редни числителни: *birinc'i* ‘първи, първа, първо’, *ikinc'i* ‘втори’, *beşinc'i* ‘пети’, *sekizinc'i* ‘осми’, *onuncü* ‘десети’.

Ето и примери за използване на глаголи в сегашно време: *bèn dil'im bulgàr* ‘аз не съм българин’, *bèn gidyòm* ‘аз отивам’, *sèn gid'iyon* ‘ти отиваш’, *bù gid'iyò* ‘той отива’, *b'iz gid'iyuz yolumuzà* ‘ние отиваме по пътя си’, *s'iz gid'iyuz yolunuzà* ‘вие отивате по пътя си’, *bunnà gid'iyò* ‘те отиват’, *bèn istèom* ‘аз искам’, *nèri gidè(r)sin?* ‘къде отиваш?’, *bù gidiyò mu?* ‘той отива ли?’, *aşà konuşum* ‘говоря малко’ (но и *bèn konuşırım gagaüzika* ‘аз говоря гагаузки’), *Andòn genè gel'iyò* ‘Андон пак идва’, *bèn yarınà gidyòm* ‘аз утре отивам’, *bèn bil'iyorum* ‘аз знам’ (би трябвало да има и вариант **bilyòm*), *bù benì sèvmiyo* ‘той не ме обича’, *bèn g'itmum* ‘аз не отивам’, *sèn g'itmun* ‘ти не отиваш’, *bù da g'itmi* ‘и той не отива’, *b'iz g'itmus* ‘ние не отиваме’, *s'iz g'itmōnüs* ‘вие не отивате’, *bunnà g'itmō* ‘те не отиват’.

Глаголи в бъдеще време: *bèn okucàm* ‘аз ще чета’, *sèn okuc`ās* ‘ти ще четеш’, *bù okuc`ak* ‘той ще чете’, *b'iz okuc`āz* ‘ние ще четем’, *b'iz kalaciz burdà* ‘ние ще останем тук’, *bù, àni işl`atmō, yèmesektir* ‘този, който не работи, няма да яде’.

Примери за употреби в минало свършено време: *bèn okudùm bù ketabı* ‘аз прочетох тази книга’, *bù okudù bù ketabı* ‘той прочете тази книга’, *bunnà okudù bu ketabı* ‘те прочетоха тази книга’, *bizimkilè yaştı Gol`am Manastirdè* ‘нашите живяха в Голям манастир’, *d'ört senè kaldılardı* ‘четири години останаха’, *bèn okumadım bù kitabı* ‘аз не прочетох тази книга’, *bèn okudùm mı bù ketabı?* ‘аз прочетох ли тази книга?’ А ето и форми за минало несвършено време: *bèn oküyadım dün* ‘аз четях вчера’ и т. н.

Повелителните форми се образуват по обичайния за турския език начин: *gèl* ‘ела’, *sòr* ‘питай’, *vèr* ‘дай’, *vèrin* ‘дайте’, *vèrme* ‘не давай’. Условни форми: *yàrina gel`i:sen*, *gèl` sabàlen* ‘ако идваш утре, ела сутринта’. Форми за

възможен залог: *bèn gidebil`irim Kùm çifiyè* ‘мога да ида в Орестиада’, *bèn gidètom Kùm çifliyè* ‘не мога да ида в Орестиада’. Наложителните форми се образуват с помощта на глагола ‘искам’: *bèn istèrgidiy`im* ‘аз трябва да ида’ (вм. *bèn gitmèliyim*).

Ще завърша морфологичната част с изброяване на някои наречия: *Andòn genè gel`iyo* ‘Андон пак идва’, *bèn yarınà gidỳòn* ‘аз утре отивам’, *b`iz kalaciz burdà* ‘ние ще останем тук’, *yàrina gel`i:sen, gèl` sabàlen* ‘ако идваш утре, ела сутринта’, *aşà konuşùm* ‘малко говоря’, *èr aldè* ‘вероятно’, *nèri gidè(r)sin?* ‘къде отиваш?’, *bèn oküyadim dùn* ‘аз четях вчера’.

Също така интересни са и синтактичните особености на гагаузкия говор в Турио. В 1 и 3 лице на сегашно време редовно се изпуска спомагателният глагол: *bèn Gyòrgi* ‘аз съм Георги’, *bèn okucù* ‘аз съм ученик’, *bèn üretmèn* ‘аз съм учител’, *bèn ristiyàn* ‘аз съм (православен) християнин’, *Pètro yunàn* ‘Петър е грък’, *bù k`im?* ‘този кой е?’. При съгласуването на подлог, изразен с числително бройно и съществително, примерно ‘години’ (буквално ‘година’), сказуемото може да е в множествено число, за разлика от книжовния турски: *d`ört senè kaldılardı* ‘четири години останаха’ (вм. *d`ört senè kaldı* – буквално ‘остана четворка години’). При изразяването на притежание, за разлика от материалите на Коларова от Олпаша, притежаваното съществително не получава притежателна наставка: *bù ben`im ev* ‘това е моята къща’ (вм. *bù ben`im ev`im* – буквално ‘това е моята къщата ми’), *bù sen`in ev* ‘това е твоята къща’ (вм. *bù sen`in ev`in*), *onùn ev* ‘неговата къща’, *biz`im ev* ‘нашата къща’, *siz`in ev* ‘вашата къща’, *onùn ev* ‘неговата къща’, *onlar`in ev* ‘тяхната къща’. Още по-интересни са словосъчетанията *bendè văr karı* ‘имам жена’ – буквално ‘у мен има жена’ (вм. *ben`im karım văr*), *bendè yòk karı* ‘аз нямам жена’ – буквално ‘у мен няма жена’ (вм. *ben`im karım yòk*). Всичко това са следи от чужди синтактични калки. Други примери за употреба на местен падеж: *karşı taraftà* ‘на отсрещната страна’, *köydè* ‘в селото’, *bizimkilè yaştı Gol`am Manastirdè* ‘нашите живяха в Голям манастир’, *yaşlardà daà büyüük* ‘по-голям на години’. Въпросителните изречения се образуват или само с помощта на интонацията, или чрез въпросителната форма на глагола: *bù k`im?* ‘този кой е?’, *bù nè?* ‘това какво е?’, *bù gidiyò mu?* ‘той отива ли?’, *bèn okudùm mı bù ketabi?* ‘аз прочетох ли тази книга?’, *sèn bulgàr sın mı, yà yunàn?* ‘ти българин ли си, или грък?’. Под влияние на балканските езици се използват относителни местоимения, които не са характерни за тюркските езици, където вместо тях се използват причастни конструкции: *bù, àni işl`âmō, yèmeseştir* ‘този, който не работи, не яде’, *bù adàm, àni benì sèvmiyo* ‘това е човекът, дето не ме обича’. Съюзът *àni* служи и за въвеждане на декларативни изречения: *bèn bil`iyorum, àni burdàysin* ‘знам, че си тук’. Балканизъм е и замяната на инфинитива с презентна форма: *bèn istèom gidiy`im* ‘аз искам да ида’ (вм. *bèn gitmèk istèom*). Различен от книжовния турски е и словоредът. Например: *bèn konuşırım gagauzika* ‘аз говоря гагаузки’ (вм. *bèn gagauzika konuşırım*), *bèn dil`im bulgàr*

‘аз не съм българин’, *sèn bulgàr sin mi?* ‘ти българин ли си?’ (вм. *sèn bulgàr mi sin?*).

От лексикалния материал успях да събера данни за названията на дните на седмицата, някои части на деня и цветовете: *pažàrtesi* ‘понеделник’, *salì* ‘вторник’, *çařambà* ‘сряда’, *peřembè* ‘четвъртък’, *cumà* ‘петък’, *cumàrtesi* ‘събота’, *pažàr* ‘неделя’; *ülèn* ‘обяд’; *boyà* ‘цвят’, *biyàs* ‘бял’, *karà* ‘черен’, *sarì* ‘жълт’, *kırmızı* ‘червен’, *esil* ‘зелен’, *māvi* ‘син’, *kāvè* ‘кафяв’. За ‘кмет’ се използва думата *müdüir*.

4. ИЗВОДИ

Показаното по-горе дава да се разбере, че гагаузките говори в Одринско не са били съвсем еднакви. От пръв поглед се виждат някои разлики между говора в Олпаша, изследван от Коларова на българска територия, и този в Азатлъ, изследван на гръцка територия в Турио. В първия се използва звук *ж/ž/з*, докато във втория нормално се употребява *дж/џ/dз*. Има разлика и в образуването на притежателните конструкции – в Турио, поне у срещнатите информатори, същата е опростена (вж. по-горе). Емил Боев (Боев 1988) е отбелязвал някои особености в турския говор на отделни групи, вероятно потурчени, българи в България, каквито са произношението с българска учителна база, използване на относителни местоимения и наречия и т. н., срещани и в изнесенния по-горе материал. Това обаче не ми дава основание със сигурност да твърдя, че и тук случаят е такъв. Антропологически у някои гагаузки информатори се забелязват някои разлики в сравнение с българите. Освен това за съплеменниците си в Инои хората от Турио казаха, че били *kavgacı* ‘кавгаджии’ – нещо, което бесарабските българи непрекъснато споделят за всички тамошни гагаузи и което доказва теорията ми, че един етнос може да смени вярата или езика си, но не и манталитета. Използването на *àni* и като относително местоимение, и като декларативен съюз пък напомня за македонското *дека*, което явно е стар балкански субстрат. В крайна сметка е по-важно да се опишат по-подробно гагаузките говори в района на Орестиада, докато все още не са изчезнали, отколкото да се гадае до безкрайност какъв е произходът на техните носители.

БИБЛИОГРАФИЯ

Боев 1988: Боев, Е. Някои езикови особености на част от ислямизираните българи. В: Проблеми на развитието на българската народност и нация. Издателство на БАН. София. 1988, с. 144-152.

Георгиев, Ангелова 2012: Георгиев, Г., Д. Ангелова. Одринските гагаузи и техните потомци в Ямболско и Свиленградско. Историко-културни аспекти в разволя на традициите и идентичността им. В: Миграции от двете страни на българо-турската граница: наследство, идентичности, интеркултурни взаимодействия. ИЕФЕМ – БАН. София. 2012, 248-268.

Илиев 2016: Илиев, Ив. Г. О форме предикатива после глаголов со значением „называться” в болгарском языке. В: Уральский филологический вестник. 2, 2016. Серия „Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива”, с. 110-117.

Илиев 2019: Илиев, Ив. Г. За определеността в тюркските езици и за същността на турския акузатив (с оглед на турски). В: Национална научна конференция с международно участие „Наука и общество 2019”. РКР принт. Кърджали. 2019, с. 255-262.

Козаридис 2009: Κοζαρίδης, Χρ. Εμείς οι Γκαγκαούζηδες. Ταυτότητες – ιστορικές πηγές και η πορεία μας μέσα στο χρόνο. Εκδόσεις Παρατηρητής της Θράκης. Κομοτηνή. 2009.

Коларова 1980: Коларова, Й. Гагаузкий говор в Одринско. По материали от с. Олпаша, Каракасъм и Азатль. Дипломна работа. Софийски университет. 1980.

Коларова 1982: Коларова, Й. Из гагаузкия фолклор на с. Олпаша, Одринско. Материали. Във: Филология. 10-11, 1982, с. 108-114.

Коларова 1983: Коларова, Йорданка. Звателната форма на личните имена в гагаузкия говор на с. Олпаша, Одринско. Филология. 12-13, 1983.

Коларова 1999: Коларова, Й. Одринските гагаузи и техният българоезичен фолклор. В: Украйна и България. Етнокултурни и етнолингвистични аспекти. София. 1999, 70-86.

Младенов 1938: Младенов, К. Одринските гагаузи. В: Архив за поселищни проучвания. 4, 1938, с. 51-61.

Разбойников, Разбойников 1999: Разбойников, Ат., С. Разбойников. Населението на Южна Тракия с оглед на народностните отношения в 1830, 1878, 1912 и 1920 година. Карина М. София. 1999.

Украйна и България 1999: Украйна и България. Етнокултурни и етнолингвистични аспекти. Албатрос. София. 1999.



КАРА Надежда, доцент, доктор (Кишинев).

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВЫСШИХ СИЛАХ В СКАЗКАХ БОЛГАР МОЛДОВЫ И УКРАИНЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАРОДНОГО ПРАВОСЛАВИЯ

Cara Nadejda

Key words: *tales of Bulgarians of Moldova and Ukraine, the idea of higher powers, folk Orthodoxy, ethnocultural features.*

Summary: *The tales of the Bulgarians of Moldova and Ukraine reflect an important part of the folklore picture of the world, such as folk beliefs that combine Orthodox and pagan (mythological) elements. Orthodoxy in fairy tales is expressed in ideas about God and Christian saints, as well as in Christian symbols. All these images contain pagan elements, as well as Bulgarian ethnic and cultural features. Some fragments are of especial interest: the narrative about the victory of St. George over the Snake (Dragon; the mythical monster lam'a), containing an unconventional description of the event; the image of Archangel Michael as a participant in the daily life of a Bulgarian villager; elements of gospel plots that are implicitly presented in the fairy tale narrative and convey the norms of social community; ideas about good and evil. A special symbolic function is performed by traditional Christian images, which are at the same time iconic in the ethnic culture of Bulgarians: lamb, shepherd, snake (lam'a), and bird.*

Религиозная культура народа находит свое отражение в разных формах человеческой деятельности, в том числе и в словесном творчестве, в фольклоре – значимой части духовной жизни человека. Религия, по мнению исследователей, непосредственно связана с опытом массового сознания, с многовековым нравственно-психологическим наследием. Религиозные

верования народа обеспечивают общность фундаментальных ценностей и тем самым единство и взаимосвязь между людьми (Воронцова 2005).

Традиционно в славянском, в том числе и в болгарском фольклоре народные верования отражаются через представления о высших силах, связанных с христианством и язычеством.

Сказки, по мнению исследователей фольклора, являются одной из наиболее устойчивых форм передачи культурного кода и служат богатым материалом для лингво- и этнокультурологических исследований (Павлютенкова 2003). Сказки позволяют выявить существенную часть фольклорной картины мира болгарского этноса Молдовы и Украины, представленную в традиционных верованиях народа. По мнению ряда исследователей, фольклорная картина мира в сказках – это синтез мифоязыческого и народно-православного мировоззрений, которые восходят к комплексу древнейших представлений и верований, свойственных славянскому язычеству и христианству. Известно, что сказка передает от поколения к поколению определенные нормы социального общежития, представления о добре и зле. «В сказочном сюжете отчетливо прослеживаются христианская мораль и заповеди «Не убий», «Не укради» и др., проводится мысль о том, что слабого нельзя обижать, что униженные возвысятся, и т.д. Таким образом, христианство оказало на фольклорный текст влияние, которое трудно переоценить» (Алещенко 2006: 52). В сказке эти нормы чаще всего закрепляются и передаются как оценка человека и его действий с точки зрения взаимоотношений с двумя силами потустороннего мира – с Богом и нечистой силой, то есть доминирует христианская оценка человека, его окружения и того, в чем и как он участвует.

В сказочном фольклоре болгар Молдовы и Украины сохранилось и отразилось *народное православие*, которое отличается от канонического. Это проявляется и в представлениях о Боге, и о роли таинств и обрядов в жизни человека, и в его взаимоотношениях со священнослужителями. «В современных работах многих этнографов и фольклористов нередко встречаются ссылки на народное православие — как специфический предмет антропологического религиоведения. Однако, как правило, суждения о нем остаются достаточно расплывчатыми, и сама проблема научного подхода к этому явлению сохраняет свою актуальность. Пожалуй, наиболее отчетливым оказывается представление о том, что фольклористика и этнография исследуют ... актуализацию религиозного опыта в культуре» (Панченко 1998: 7).

Нами исследованы элементы религиозного мировидения в текстах сказок разного тематического содержания (волшебные, о животных, новеллистические, анекдоты и др.), записанных у болгар Украины (Късметливата 1994) и Молдовы (Кортенски 2019). Об этих двух сборниках мы писали в наших статьях (Кара 2020: 37-44). В исследуемых сказках мы выделили лексические единицы, называющие высшие силы, связанные с православием (*Бог = Господ, Св. Георги, рангел (архангел) Михаил, светец, нечиста сила*), а также обозначающие потусторонние силы, относящиеся к языческим верованиям (*вещица, орисници, самодива, ламя, змей*). Образы и предметы, относящиеся к христианству и язычеству, переплетены в повествовании, сосуществуют и взаимодействуют с человеком, выполняя свою кодирующую аксиологическую и этическую функцию. И высшие силы, и предметно-ритуальный мир – этнически и культурологически маркированы.

В данном сообщении мы остановимся на том, каковы этнические особенности представлений в сказочном фольклоре болгар Молдовы и Украины о высших силах, связанных с народным православием: *Бог = Господ, Свети Георги, рангел (архангел) Михаил, светец, нечиста сила*. В сказках болгар встречаем две номинации высшей христианской силы – *Бог* и *Господ*.

В энциклопедии «Българска митология» дана следующая информация:

Бог = Господ, дядо Господ, дядо Божи, БОГ, Природник⁹⁷ – безначальный и вечный создатель видимого и невидимого мира. Согласно христианству, Господь имеет три лица – Отец, Сын и Святой Дух. *В народномифологических представлениях Господь – это белобородый старец с мудрым лицом и благим нравом. Живет на НЕБЕ вместе с АНГЕЛАМИ... Представляется как чужеземец, как оборванный запоздалый путник, который стучится в дверь и просит о пристанище. Он видит и знает все. Ему подвластны ОРИСНИЦЫ, которые определяют судьбу каждого человека. ... У Господа есть зеркало, в котором он видит все, что делается на земле. От Его взгляда не может убежать никакой человеческий грех...»* (Българска 2006: 82).

В сборнике сказок, записанных в Молдове, говорится и о Господе, и о Боге. Известно, что обычно Господом в православии называют Иисуса Христа, Бог-Отец являет себя в сыне.

В сказке „Името му Фидан” («Его имя Фидан») (Кортенски 2019: 89) царь и царица лишились троих взрослых сыновей и дочери, которых отнял у них змей. День и ночь они молились Господу о даровании ребенка, и Он

⁹⁷ Далее тексты болгарских источников даем в нашем переводе – Н.К.

отвечает, посылает им сына с необыкновенными качествами – умом, хитростью и силой. В этом обращении немолодых мужа и жены к Господу о даровании им ребенка присутствует напоминание о подобном обращении к высшей силе родителей в евангельских текстах. Это Иоаким и Анна – родители Марии; Елизавета и Захария – родители Иоанна Крестителя (Луки 1: 5-25).

Сказка „Дядото съветвал”. Господ у бедна вдовица («Старик советовал». Господь у бедной вдовы) – о злой и негостеприимной женщине (Кортенски 2019: 101). В самом тексте сказки старик (дядото) не назван как Господь, но рассказчик к названию сказки дает дополнительное пояснение.

Под видом старика (един дядо) *Господь* ходит по селам и просится переночевать к разным женщинам (к злой вдове, затем к матери двух детей). Господь воздаст каждой справедливо по ее доброте или злобе. Сюжет содержит в себе аллюзию на поучения Господа Иисуса Христа в Евангелии от Матфея: «Тогда и они скажут Ему в ответ: „Господи! Когда мы видели Тебя алчущим, или жаждущим, или странником, или нагим, или больным, или в темнице и не послужили Тебе?“ Тогда скажет им в ответ: „Истинно говорю вам: так как вы не сделали этого одному из этих меньших, то не сделали Мне“. И пойдут эти в муку вечную, а праведники – в жизнь вечную» (Матф 25: 31-46).

В двух сказках дано представление о Господе как о высшей милующей и наказующей, справедливой силе. При этом в сказках случаи из жизни подобны тем ситуациям, что описаны в Евангелии – главной книге православных христиан.

Упоминается **Бог** и в двух сказках, записанных у болгар Украины. Бог действует в сказке «Никога не се смей на просяка» ("*Никогда не смейся над нищим*") (Късметливата 1994: 90). Нищий просит у богатого торговца, нагрузившего коня полными мешками денег после продажи товара: «Дай ми заради Бога една пара!» («Дай мне во имя Бога одну денежку»), Но Богатый в насмешку спрашивает бедняка: «Ты знаешь Бога?». Бедняк отвечает, что знает Бога. «Если ты знаешь Его, скажи мне, что делает Бог?» – спрашивает опять богатый торговец. Бедный отвечает, что Бог делает лестницу. «Зачем же ему эта лестница?» – «По этой лестнице, – говорит бедняк, – один подымается вверх, а другой спускается». Торговцу это не понравилось. Он прогнал бедняка. Дальнейшая история такова, что бедняк становится богатым, а торговец – бедным. И случается так, что разорившемуся богачу помогает бывший бедняк, который узнает бывшего богатого в торговце национальным болгарским напитком «боза» (*станал бозаджия*). Он возвращает ему часть

богатства и говорит: «Никогда не смейся над нищим! Если не хочешь, не помогай ему, только не смейся над ним!» (Късметливата 1994: 90-91).

В этой сказке два момента повествования скрыто отправляют слушателя к библейским сюжетам. Некоторые образы и предметы, упоминаемые в текстах Библии, стали символами в культуре православных народов, в частности – *символический образ нищего и символ лестницы*. При этом если образ и символ лестницы отдаленно связан с христианским текстом, то образ и символ нищего скорее имеет народно-языческие корни, хотя связан и с христианскими представлениями о нищенстве. Обратимся к информации, данной в словаре «Славянские древности»:

«Нищий — лицо, ущербное в социальном отношении, осмысляемое как посредник между этим и «тем светом», как представитель и заместитель сакральных сил на земле (см. Сирота), обладатель знахарского знания (см. Знахарь). **Нищий** близок по своему статусу странникам, паломникам, бродячим ремесленникам, коновалам и т. п.

О т н о ш е н и е к **Нищему** было терпимым и участливым, поскольку считалось, что нищенство как жизненная доля может достаться любому человеку... С христианской точки зрения нищенство рассматривалось как одна из моделей праведного поведения, поскольку освобождало человека от собственности, приучало к аскетизму и смирению гордыни, что в некоторой степени сближало **Нищего** с монахом (ср. рус пословицы: «Кого Господь полюбит, нищетою възыщет», «Нищета прочнее богатства»; «Нищета живет, богатство гибнет». <...> «Пограничный» статус **Нищего**, его постоянное пребывание «в миру», в дороге, наделяли его особым в с е в е д е н и е м. Одной из основных форм сакрального и социального контакта общества с **Нищим** являлась м и - л о с т ы н я, которая подавалась едой, одеждой и деньгами. Подаяние **Нищему** считалось богоугодным делом и поддерживалось церковью.... Поскольку **Нищий** рассматривался как посредник между этим и «тем светом», то подаваемая ему милостыня символизировала долю, выделяемую Богу и умершим предкам, ...призванную сохранить и преумножить благо» (Славянские т. 3: 408).

Все сказанное относится к нормам жизни и православного болгарина. В болгарском фонде паремий есть пословицы, подобные приведенным выше в словарной статье русским.

Образ **лестницы** (*стълба*) прямо связан с христианскими представлениями о Боге и восхождении на небо как высшую ступень духовной и нравственной жизни, а в бытовом истолковании – и с восхождением на высшую ступень земного благополучия (богатство, власть).

В народном истолковании образа смешиваются христианские и народные представления о лестнице.

Приводим данные словаря «Славянские древности»:

«**Лестница** — в народной культуре символизирует «вертикаль», путь наверх и путь между мирами, нижним и земным, верхним и земным.

В славянских заговорах рукописной и устной традиций описывается золотая **Лестница**, по которой с неба или горы на землю к страждущему исцеления спускается Господь, Богородица или святые, несущие больному исцеление. **Лестница**, осмысляемая как способ связи с потусторонним миром, используется в некоторых магических процедурах» (Славянские т. 3:100).

В Книге Бытие рассказывается история о видении Иакову лестницы, которая стояла на земле и уходила вершиной в небо. Однажды Иаков по пути в Харран заночевал в пустыне и увидел странный сон, в котором *лестница стоит на земле, а верх ее касается неба; и вот, Ангелы Божии восходят и нисходят по ней*. На лестнице стоял Сам Господь, Который пообещал Иакову, что его потомство умножится и в его семени благословятся все племена земные (Книга Бытия 28:10-15).

Господь упоминается и в двух сказках, записанных у болгар в Украинской части Бессарабии. Здесь Он управляет людьми не только в их человеческой жизни, но и обращая их в животных и птиц в наказание за грехи.

В сказке «Кукувица и чухюл» («Кукушка и филин») (Късметливата 1994: 109) брат и сестра очень ссорились, и даже дрались. Матери это надоело, и она их прокляла: «Если вы так друг друга ненавидите, то пусть Господь сделает так, чтобы друг друга слышали, а не видели». Тогда Господь тотчас их преобразил: мальчик стал филином, а девочка – кукушкой. Филин – птица ночная, а кукушка – дневная. Людям слышны их жалобные голоса.

Сюжет демонстрирует смешение православных представлений о грехе и языческого обращения к проклятию по отношению к неуголному человеку. С одной стороны, мать, осуждая поведение детей, ждет от них исполнения заповеди «возлюби ближнего своего» (Евангелие от Матфея 22:34), а с другой стороны, нарушает ее, насылая проклятие на детей, которое Господь никогда бы не исполнил. Проклятие – обращение к нечистой, злой силе. «...*Если свет, который в тебе, тьма, то какова же тьма?* (Матф. 6:23). Христос в Евангелии говорит: "*что исходит из сердца человеческого оскверняет человека*" (Евангелие от Марка 7: 21-23), указывая в том числе на хулу, злобу и коварство, что исходят из сердца. Все, что является корнями творимых человеком проклятий, все это оскверняет человека.

По мнению болгарского исследователя Иванички Георгиевой, «болгарские поверья сохранили важную для мифологического мышления черту: отождествление человека с окружающим миром, перенос социальных явлений и процессов на природу, идею изоморфизма... Мы обнаруживаем во многих представлениях, согласно которым между отдельными элементами мира нет непреодолимой преграды – представления о различных превращениях людей в животных...» (Георгиева 1993: 251).

В сказке «Каняк» («Выпь») (Късметливата 1994:113) Бог превратил пастушка овечек в птицу выпь за то, что он, по лени, никогда не поил ягнят, и только во время дождя они могли напиться. Выпь кричит, когда летает над водой, потому что вода ей кажется кровью, и она не может ее пить. Напивается только дождевой водой. Мораль сказки – за плохую и недобросовестную работу Бог наказывает.

Пастух овец (овчар), как и овечка – христианские символы, которые выявляются и в нашей сказке. Их символическое значение можно уточнить с помощью данных словаря «Славянские древности».

«Пастух, о в ч а р , ч а б а н (ю.-слав. *пастир, чобан*) — главный персонаж в обрядах и верованиях, связанных с защитой, сохранностью скота, особенно во время летнего выпаса. Считается причастным к тайнам общения с животным и растительным миром, посредником между людьми и «тем светом». **Пастух** выполняет целый ряд обрядовых действий, обеспечивающих благополучие стада. В некоторых славянских регионах **Пастух** пользуется особым почитанием: на Рус. Севере его считают колдуном, имеющим связь с лешим и другими потусторонними силами... **Пастух** как лицо сакральное, наделяемое сверхъестественными способностями, выполняет различные ритуальные функции в течение всего о б р я д о в о г о к а л е н д а р н о г о г о д а.

Пастух в ф о л ь к л о р е выступает в образе покровителя, защитника, чудесного помощника, проводника.

В балканском фольклоре **Пастух** часто выступает как противник змея (змеи) или как его ипостась; наиболее распространен мотив сражения **Пастуха** со змеем за стадо. Музыкальные инструменты **Пастуха** выступают в фольклорных текстах как чудесные предметы: с их помощью **Пастух** заставляет плясать окружающих, собирает вокруг себя «вил», «самовил», «самодив», слетающихся на звуки его свирели» (Славянские т. 3: 637).

Овечка, ягненок (*агънце*) в христианских текстах также имеет символическое значение. В Словаре «Книга символов» дано следующее толкование (Влайков 2003).

Агъне (Агнец) – Означает чистоту, непорочность; кротость, незлобивость, глубокое смирение; жертву, искупление. Это один из самых древних и наиболее часто встречающихся символов Иисуса Христа, чей образ находим еще в Ветхом Завете. ... В болгарском фольклоре агнец (ягненок) также символ незлобивости, кротости или жертвы... (Влайков 2003: 6-7).

Таким образом, в рассмотренных выше текстах сказочного фольклора мы находим высшей христианской силы – Бога, Господа и христианскую символику в образах нищего, пастуха, ягненка и лестницы. В повествовании нормы поведения даны как через православные, так и языческие элементы в поведении персонажей.

Связь фольклорного повествования с христианской верой выражена в сказках и в образах святых. Христианские святые не часто встречаются как персонажи в сказках, гораздо чаще это мы видим в текстах песенного фольклора, в силу его тематической специфики.

В сказках Молдовы как действующего мы встречаем святого Георгия, а в сказках Украины – святого Михаила, т.е. всего двух святых. Также может быть сказано и о святом без имени – просто *свѣтецьт* (святой).

Святой Георгий (Свети Георги). В силу частотности и актуальности этого образа в болгарских народных поверьях и представлениях информация о нем дана в Болгарском мифологическом словаре.

Святой Георгий встречается в сказке «За един цар и дъщеря му». За убиването на ламята от Св. Георги («Об одном царе и его дочери». Об убийстве змея (ламя) святым Георгием) (Кортенски 2019: 94). *Ламя* – в болгарском фольклоре сказочное кровожадное животное без определенного образа, нечто вроде огромного змея.

В этой сказке говорится о том, что у одного царя была единственный ребенок – красивая девочка. Неподалеку от города протекала река, где жил большой змей (*ламя*). Он выходил из реки и отправлялся к городу, чтобы есть людей. Жители пожаловались царю. Он решил, что все должны отводить к реке по одному ребенку на съедение змею, чтобы тот не приходил в город.

Наступил черед и царской дочери. Царь отвел и оставил ее у реки. В это время появился Святой Георгий. Девочка спросила его, зачем он здесь, а святой ответил, что приехал убить змея (*ламя*).

В сказке *св. Георгий* представлен на белом коне и вооруженным. Змей побежден святым Георгием, но в повествовании есть парадокс. Выйдя из реки, змей набросился на царскую дочь, но святой Георгий пронзил его своим копьем, и змей испустил дух. Но после этого святой сошел с коня и оторвал от длинных волос царевны две волосины, замотал их, и получилась веревка. Он

крепко привязал змея и наказал девочке провести змея через весь город, чтобы люди увидели его побежденным и больше не боялись.

Как отмечено в словаре «Българска митология», традиционно фольклор наделяет Святого Георгия силой и отвагой, представляя его главным змеборцем, побеждающим Змея (ЛАМЯ)... В народном представлении и иконографии он всегда на коне и вооружен, а у ног его убитый змей (ЛАМЯ). (Българска 2006: 74).

Обратим внимание на то, что в сказке есть одна деталь, которая не отмечена в БМ, но, по нашему мнению, важна и возникла в болгарской сказке, записанной в Молдове.

В христианской иконографии отмечена также икона русского староладожского письма (как и некоторые северно-русские фрески), где у ног св. Георгия изображен покоренный Змий, которого на привязи ведет царевна (девушка с короной на голове). На русской иконе ангел коронует святого, показывая, что он возвеличен Богом как чудотворец. В крепости видны царь с женой, из-за плеч у них и из окон выглядывают люди, а внизу изображена спасенная принцесса с веревкой в руках — ею по приказу Георгия девушка обвязала побежденного змея и, как на поводке, привела монстра в город. Георгий рассказал испуганным язычникам о силе Христа, после чего дракона обезглавили.

Таким образом, в сказке, записанной у болгар Молдовы, мы видим отзвук на византийскую легенду о победе св. Георгия над Змием, при этом с сохранением, но преобразованием элемента о первоначальном покорении (в легенде — духовном, христианском) Змия, а затем уже его физическом уничтожении.

В этом отношении можно считать, что образ побежденного змея (*ламя*) сочетает в себе образ мифологического (языческого) ссущества и *нечистой силы* (дьявола в христианской системе верований), т.е. элементы язычества и христианства. Подробнее всего на основании исследования устных народных текстов он описан в монографии болгарского исследователя Иванички Георгиевой (Георгиева 1993).

«**Ламя** – Народные представления об этом существе очень близки к представлениям о змие и змее. **Ламя** в некоторых сказках и легендах воспринимается как женское существо и сестра змея. Названа она *злой*. Это женский коррелят змея.

Ламя живет в пещерах и отверстиях в земле, вблизи источников и рек... Самые типичные ее черты – жадность и кровожадность. < ... > Ее побеждают змеи, богатыри, ... братья близнецы и святые... Мотив этот чаще всего

представлен вместе с образом св. Георгия в рождественских песнях. В день святого Георгия (*Гергьовден*) этот святой обходит зеленые посевы, встречает **Л.** с тремя головами и побеждает ее. Св. Георгий избавляет от смерти девушку – царскую дочь. Представления о **Л.** характерны преимущественно для южной части болгарской этнической территории» (Георгиева 1993: 118).

Здесь также важно отметить мифолого-символическое значение **Волос** (волоса) в славянских языческих верованиях. Информацию об этом мы находим в словаре «Славянская мифология»:

(Косьм) «**Волосы** – в народных представлениях средоточие жизненных сил человека. В магии отрезанные волосы (как и ногти, пот, слюна и др.) воспринимались как заместитель (двойник) человека... <...> Врачевание и магическое использование Волос демонстрирует веру в особую силу Волос, способную наряду с другими магическими действиями (сжигание, окуривание, закапывание в землю и т. п.) предохранять людей от болезней и изгонять их...» (Славянская мифология 1995: 106).

В отличие от образа святого Георгия, образ другого святого, архангела Михаила, имеет библейское, а не языческое происхождение, хотя и святой Георгий, и архангел Михаил – оба очень почитаемые святые в системе православных верований.

В сказках, записанных в Украине, встречаем имя только одного святого – **Архангела Михаила** (*рангел Михаил*). Он же – *светецьт-водач* (святой-проводник).

В сказке "Светецьт-водач" (святой-проводник) (Късметливата 1994: 11) юноша отправляется по просьбе умирающего отца забрать деньги у его должника. Отвести к должнику его может только один человек, который встретится на пути юноши. Юноша встречает этого проводника – пожилого мужчину. Они идут к человеку-должнику. Но на пути к цели юноша вместе с проводником встречает ряд препятствий. Каждый раз случается чудо, и они преодолевают препятствие. Прежде всего, это мутная река. Юноша спрашивает у проводника, как им перебраться через реку. В ответ слышит странные слова: "Ничего, ответил проводник. – Перейдем, если нам повезет" ("*Ще минем, ако имама късмет*").

Здесь в тексте употреблено слово "*късмет*". С долей условности его можно перевести как "везение". Но это одно из непереводаемых понятий, имеющих значение этнического слова-концепта. «По частотности употребления и по семиотической насыщенности этот термин можно считать ключевым в этнокультурном словаре болгар. Заимствование почти вытеснило славянские соответствия: чест, доброчестина ('участь, доля'), църнилка

('черная, несчастливая судьба') встречаются исключительно в фольклоре» (Седакова 2005: 44-52). Это скорее мифологема, а не христианское понятие. В толковом словаре (Български 2008: 405) *късмет* толкуется не просто как счастье, но и как *предопределенная человеку судьба; доля, участь*.

Путники поймали и сварили рыбу, и пока они ели, вода расступилась, и они прошли. Далее происходит еще ряд чудес. В конце юноша спрашивает своего проводника: «Скажи мне, кто ты, добрый человек? – Я архангел Михаил, – сказал проводник». Вдруг появился неземной свет. Но затем свет исчез, не было уже и святого-проводника (Късметливата 1994: 13).

Архангел Михаил занимает особое место в пантеоне православных святых. В словаре «Българска митология» этому святому посвящена словарная статья.

Архангел Михаил, Свети Рангел – один из семи АНГЕЛОВ у Божьего престола, который, согласно народному христианству, вождь небесных сил и борец против духов тьмы. В иконографии он изображается с копьем в руке (иногда верхом на коне), ногами попирающим дьявола. Народная вера видит в А.М. ангела СМЕРТИ или одного из братьев, которому при разделении мира достались мертвые души. Он забирает душу умирающего, подавая ему ЯБЛОКО (реже – ЦВЕТОК). Отсюда происходят народные названия А.М. – забирающий душу (*душевадник*). Представления об образе А.М. находим во многих сказочных сюжетах... А.М. справедливый и сострадательный. Он просит Бога не забирать душу бедняка, чтобы дети его не остались сиротами... (Българска 2006: 13-14).

Думаем, что в названии сказки не случайно нет имени архангела Михаила, а она названа "Святой-проводник". Как отмечено в словаре «Българска митология», культ христианских святых проникает и распространяется в болгарских землях еще в III–IV вв. н.э., т. е. значительно раньше официального принятия христианской религии. Большая часть этих святых наследуют некоторые черты и характеристики старых языческих божеств. Совместное сожителство элементов и языческих, и христианских культов к., как и народные представления о *святых*, ведет к формированию своеобразной религиозной системы, названной *бытовым православием или православным язычеством*. *Святые* бесплотны, мудры и добры. Они живут на НЕБЕ вместе с АНГЕЛАМИ. Покровительствуют различным областям материальной и духовной жизни человека..." (Българска 2006: 289).

В двух сказках – «Свещец-водитель» и «Добрят чоботарин и архангел Михаил» (добрый сапожник и архангел Михаил) (Късметливата 1994: 15) –

архангел Михаил проявляет себя не только как защитник обиженных и победитель зла, но и как заботящийся о сиротах.

В сказке «Добрият чоботарин и архангел Михаил» («Добрый сапожник и архангел Михаил») повествуется о том, как бедный сапожник берет себе в подмастерья бездомного, который говорит, что зовут его *Миял* (так в болгарской народной среде обычно зовут человека, по имени Михаил). Имя сапожника Симон. В скрытом виде здесь присутствует аллюзия на образ кожевника Симона из новозаветного повествования, книги «Деяния апостолов» (Деяния 9-10). Этот добрый человек на некоторое время приютил апостола Петра, воскресившего девочку, которая шила всем одежду. Имя Симона известно православным верующим как образец заботы о ближнем.

Однажды к сапожнику приезжает богатый заказчик, заказывает сапоги и требует, *чтобы им сносу не было*, иначе бросит сапожника в темницу. На что подмастерье *Миял* засмеялся. Вечером сапожник Симон обнаружил, что подмастерье сшил богатому заказчику не сапоги, а тапочки для покойника (*чувеки*). Вскоре приходит слуга заказчика и требует сшить хозяину не заказанные им сапоги, а *чувеки*, поскольку тот, едва выехав от сапожника, по дороге умер. Подмастерье, предвидевший смерть заказчика, признается сапожнику, что он архангел Михаил и был отправлен Богом на землю в наказание в ответ на просьбу оставить жизнь женщине с двумя детьми. Но Господь простил архангела Михаила после того, как подмастерье *Миял* сшил обувь двум девочкам-сироткам, которых взяла к себе бездетная женщина. В двух сказках архангел Михаил появляется среди людей в виде обычного бедняка. Он, оставаясь неузнанным, помогает восторжествовать добру над злом, проявляет способность творить чудо, а в конце, прежде чем исчезнуть, открывает свое имя.

Выявленные образы и символы православных и языческих верований в сказках болгар Молдовы и Украины позволяют более широко раскрыть закодированные в них этнокультурные представления. Связанные с православием образы восходят к глубинным связям с общеславянской и балканской мифологией, а также содержат аллюзии на евангельские сюжеты, легшие в основу христианско-православных представлений о добре и зле. Семантические и аксиологические особенности этих представлений в контексте повествования связаны с их этической функцией в фольклорной картине мира болгарского этноса.

ЛИТЕРАТУРА

Алещенко Е.И. Сказочный текст как отражение христианской языковой картины мира // Известия ВГПУ. Новое в науке о языке. (Волгоград) 2006. -

<https://cyberleninka.ru/article/n/skazochnyy-tekst-kak-otrazhenie-hristianskoy-yazykovoy-kartiny-mira>)

Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Российское Библейское Общество. М., 1998.

Българска митология. Энциклопедичен речник. София, 2006. – 367 с.

Български тълковен речник. Наука и изкуство: София, 2008. – 1093 с.

Влайков Светлозар. Книга на символите. В. Търново, изд. «Фабенр», 2003. – 235 с.

Воронцова С. С. Концептосфера «Религиозная культура» в русском, английском и немецком песенном фольклоре (кросскультурный анализ). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Курск – 2005. - <https://www.dissercat.com/content/kontseptosfera-religioznaya-kultura-v-russkom-angliiskom-i-nemetskom-pesennom-folklore-kross>

Георгиева Иваничка. Българска народна митология. София: Наука и изкуство, 1993. – 257 с.

Кара Н. К вопросу об изданиях и степени изученности сказочного фольклора болгар Молдовы и Украины. In: Materialele Simpozionului National de Etnologie: trabitii si procese entice/ Editia I. Chisinau, 2020. – 310 p., p. 37-44.

Кортенски фолклорни приказки, пословици и поговорки от България и Молдова. 190 години от преселването на кортенци в Бесарабия. Тараклия, 2019. – 306 с. (*Електронный вариант*)

Късметливата Неда. Български народни приказки от Бесарабия и Таврия. Съст.: Елза и Иван Стоянови. София, 1994. – 127 с.

Павлютенкова И. В. Сказка: философско-культурологический анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Ростов -на - Дону 2003. - <https://new-disser.ru/avtoreferats/01002620756.pdf>)

Панченко А. А. Исследования в области народного православия. Деревенские святыни Северо-Запада России. Издательство «Алетейя», Санкт-Петербург 1998. 319 с.

Славянские древности: этнолингвистический словарь в 5-ти томах. Т.1-2-3 / Под ред. Н.И. Толстого. - М.: Институт славяноведения РАН, 1995; Т.4 / Под ред. Н. И. Толстого. - М.: Международные отношения, 2009; Т.5 / Под ред. Н. И. Толстого. - М.: Междунар. отношения, 2012 ТОЛСТОЙ, т.3, с. 408).

Седакова И. Заимствованное слово и его этнокультурное содержание (болг. КЪСМЕТ) В: ВЯ, 2005, № 3 (с. 44-52).

Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М., 1995. – 416 с.



КОНДОВ, Васил, д-р, унив. конф. ТДУ „Гр. Цамблак“

**КЪМ ВЪПРОСА ЗА ПРОИЗХОДА
НА НЯКОИ ФАМИЛНИ ИМЕНА НА БЪЛГАРИТЕ
ОТ ГРАД ТАРАКЛИЯ**
(Кратко съобщение)

Основният изследовател на тараклийските лични и фамилни имена е проф. Нено Неделчев, който две години е работил в бившия педагогически колеж „Св. Св. Кирил и Методий“ в града. В книгата му „Бесарабските българи в Тараклия“ има специална глава, посветена на личните и фамилни имена на българите в Тараклия. Но както във всяко изследване, някои неща имат нужда от уточняване, допълване, разширяване и пр., така и в неговото изследване може да се направят корекции на интерпретацията на някои ФИ, да се предложат нови версии за техния произход, така и да се попълнят редица празноти, свързани с липсата на информация за някои ФИ, които изобщо липсват в това изследване. Та моята цел в това кратко съобщение е точно такава – да предложи ново тълкуване на някои ФИ на тараклийци, както и да премахна празнотата относно каквато и да било информация за някои тараклийски ФИ. И така...

ФИ ЗАПОРОЖАН

На пръв поглед това ФИ като че ли не представлява интерес, тъй като се схваща като свое, славянско, българско. Но според нас нещата около него са по-сложни. Работата е там, че в България точно такава ФИ не е регистрирано.

порѝж(у)вам, порѝжа диал. 'врѝзвам с вѝже добитѝк за рогата'. – Произв.: *пѝрож*, *порѝжа* диал. 'поводник за рогат добитѝк', *порѝже* 'вѝже за врѝзване на рогат добитѝк' (Главановци, Трънско; Китино, Омуртажко; Банско; Босилградско; Леринско), 'вѝже' (Добърско, Разложко; Долец, Поповско; Трънско;

Брезнишко; Кюстендилско, Ихтиманско; Прилеп), *пѝруже* 'конска сбруя' (Парил, Гоцеделчевско), *пѝѝруже* 'волско водило' (Гоцеделчевско), *порѝжница* диал. също, *поружница* (Загоричане, Костурско), *порѝженик* също (Видин), *порожан* 'човек за вѝже; когото водят или врѝзват с *порѝже*'; ФИ: *Порожанов* (Кюстендил, Берковица; Оряховско, Никополско; Тутракан, Добрич). – Произв. от *рог* (вж.). – Заето в алб. *porozhdë* също (Д е с н и ц к а я 12).

ФИ КАСАНДРАК

Според проф. Н. Неделчев това ФИ възможно да е от гр. ЛИ Касандър, което пък е от ЛИ *Kassandrē* 'сестра на юнак', по чуждоезиков модел. В България не е регистрирано.

Да, обаче Български етимологичен речник /т. 2/ включва диалектната дума от турски език, която е със следното значение: „украшение със сребърни висулки, което млади жени и девойки някога носели на главата си“

касандрѝк 'украшение със сребърни висулки, което млади жени и девойки някога носели на главата си' (Ковачевица, Гоцеделчевско). — Със синкопа от тур. **kisindirik* с първично значение 'нещо, което пристяга, прихваща', образувано с наст. *-ik* от причинителната форма *kisindir-mak* на гл. *kisin-mak*, възвратен гл., произв. от *kis-mak* 'пристягам, притискам, свивам'. За образуването срв. тур. *akindirik* 'смола', образувано с наст. *-ik* от причинителната форма *akindir-mak* на гл. *akin-mak*, възвратен гл., произв. от *ak-mak* 'тека'; *sindirik* 'победа', образувано с наст. *-ik* от причинителната форма *sindir-mak* 'побеждавам' на гл. *sin-mak* 'чупя се, разбивам се, бивам победен'.

В условията на Бесарабия няма как да не стане преглас на еровата гласна Ъ: от Касандрѝк на Касандрѝк. В така нар. Ревизки сказки – Списъци от преброяването на населението в Бесарабия през 1859 г. сегашното ФИ Касандрак е отбелязано като Косондрак. Писарят явно се е повлиял от така нар. явление в руския книжовен език – произношението на неударената гласна /o/ в посока към звук /a/, т.е. проявил е свръхкорекция като е решил, че тук трябва да се пише буквата о на мястото на неударената гласна.

Един от носителите на фамилиното име смята, че то се е образувало от молд. думи *casă* 'дом' и *drac* 'дявол' – типична народна етимология...

ФИ ПАНИЧЕРСКИ/Й

Това ФИ липсва в речника на проф. Нено Неделчев. При едно пътуване с колеги от нашия университет от София през Стара Загора за В. Търново и

Русе обратно за Тараклия, минахме в България и през с. *Паничерево*, което се намира точно между градовете Казанлък и Сливен, в Южния централен регион на България близо до р. Тунджа, между Стара планина, Средна гора, купола Ямурджа и малкия хълм Киризлика. То се намира в община Гурково, област Стара Загора. Заградено от всички тези възвишения, селото е като в паница и оттам идва и едното мнение за произхода. Тоест това е район, от където е ставало масово изселване в посока Бесарабия. Явно това ФИ по произход е от името на селището, от което се изселили първите хора от българския род Паничерски в гр. Тараклия.

ФИ ПАСЛАР

Това ФИ не е разглеждано от проф. Нено Неделчев. Следователно не е и включено в неговия речник на ФИ в книгата му за бесарабските българи в Тараклия.

Според нас най-приемливото решение за произхода му е от молд. / рум. дума ПЫСЛЭ, отбелязана в „Скурт дикционар етимоложик ал лимвий молдовенешть“ (Редакторь: Н. Раевский, М. Габинский), Кишинэу, 1978, с. 845, по произход от бълг. дума ПЛЪСТ. Лексемата е отбелязана и в „*Mic dicționar etimologic al limbii române*“ *Marcu Gabinschi*, Chișinău, 2021, p. 322 PÂSLĂ от bulg. *пльст*.

Bolocan, Gheorghe, Tatiana Medvedev, Tatiana Vorontova. Dictionar roman-rus. Editura Stiintifica si enciclopedica, Bucuresti, editura "Limba rusa", Moscova, 1980, p. 996:

pîslár, -ri s.m. 1. la pl. вáленки pl. 2.
(inv.) валяльщик вóйлока.
pîslă s.f. 1. вóйлок m. 2. вáленок m.

Dictionar explicativ usual al limbii romane (Conducatorul lucrării acad. Silviu Berejan), Academia de științe a Republicii Moldova. Institutul de lingvistică, editura Litera, Chisinau, 1999q p. 419:

PÎSLĂR ~i m. 1) mai ales la pl. v. PÎSLĂ.
 2) Meşter de pîsle.
PÎSL//Ă ~e f. 1) Produs textil compact, obţinut prin baterea în piuă a lînii sau a părului netors al unor animale, avînd diferite întrebuintări (la fabricarea pălăriilor, a încălţămintei călduroase, ca material izolant etc.).
 2) Obiect de încălţămintă călduroasă (de iarnă) în formă de cizmă, confecţionat din acest produs.
PÎSL//ÓS ~oásă (~óşi, ~oáse) Care este asemănător cu pîsla; des ca pîsla.

В книгата „*Нуме де персоане / Личные имена*“ на А. Еремия и М. Косничану, едитура „*Картя молдовеняскэ*“, Кишинэу, 1974, стр. 111 е регистрирано молд. ФИ **Пыслару**.

ФИ РАЕВСКИЙ

Не знам това ФИ дали все още е живо в гр. Тараклия, защото липсва в Телефонния справочник за града и района от 2007, но фигурира като име на улица в града и в книгата на Н. Червенков и Иван Думиника за гр. Тараклия. И тъй като се среща и в Русия, някои краеведи от гр. Тараклия го смятат за руско по произход. Ето какво пише например известният тараклийски краевед П. Кайряк „За живота и съдбата на нашите земляци – Раевски /от 1827 г. до днес/: „... *Работейки с архивни документи, научих, че в състава на охраната на българските бежанци в Бесарабия, е бил руският офицер Н.Н. Раевский, участник в освободителната война 1809-1811 г. Българските преселници – нашите предци, много добри думи казвали за този офицер. През 1827 г., когато на преселниците им било предложено да си вземат постоянни фамилии, в с. Тараклия се появява фамилия Раевски. По това време тук се е настанила с многобройното си семейство вдовицата Стояна Митова. По време на оправянето на документите синовете ѝ взели фамилното име Раевски, в знак на признателност“.*

В „*Словарь русских личных имен*“ на Н.А. Петровский, изд-во „*Советская энциклопедия*“, Москва, 1966, стр. 346 са регистрирани следните форми на личното име Рая, от което вероятно е произлязло руското ФИ Раевский:

Раюша, Раюшечка, Раюшка, Рая, м. – Израилъ; ж. **Ираида, Рауса, Рахиль**.

Определено обаче смятам, че ФИ РАЕВСКИ/Й при българите от Тараклия е от български произход, т.е. от бълг. ЛИ РАЙО, регистрирано в Речника на Ст. Илчев и видоизменено от РАДЪО /ЧРЕЗ ПО-СТАРИТЕ ФОРМИ Райко и Райчо/. С този корен се срещат, макар и рядко, в различни места на България, ФИ *Раев*, *Райов* и *Раевски* с ударение на първата сричка, отбелязани от Ст. Илчев.

ЛИ *Райо* вероятно е регистрирано и в така нар. Ревизски сказки на Тараклия. Нямах време да проверя това в тези документи, но успях все пак на прегледам първия документ, свързан със състава на жителите на Тараклия. И всъщност още в Списъка на жителите на Тараклия от 1818 г., публикуван в книгата на Н. Червенков и Ив. Думиника за Тараклия, фигурират имената на един от първите преселници в Тараклия *Цаню Раев*.

БИБЛИОГРАФИЯ

Български етимологичен речник, Том II (И–крепя), Издателство на БАН, 1979, 740 стр.

Вайганд, Густав. Българските собствени имена. Произход и значения, С., 1926.

Еремия А., М. Косничану „Нуме де персоане / Личные имена“ на, едитура „Картя молдовеняскэ“, Кишинэу, 1974.

Кайряк, Петър. Тараклия и тараклийци /съст. Н. Червенков и Ив. Думиника/, Кишинев, 2014, с. 97.

Молдтелеком – мы одна семья, Тараклия, 2007 (Телефонен справочник).

Неделчев, Н. Бесарабските българи в Тараклия /вж. Улични и фамилни имена на бесарабските българи в град Тараклия, стр. 118-153/, В. Търново, 1998.

Петровский Н.Н. Словарь русских личных имен, М., 1966.

Скурт дикционар етимоложик ал лимвий молдовенешть /Редакторь: Н. Раевский, М. Габинский, Кишинэу, 1978.

Червенков, Н., Ив. Думиника. Тараклии – 200 лет, т. 1 (1813-1940), Кишинев, 2013.

Gabinschi, Marcu. Mic dicționar etimologic al limbii române“, Chișinău, 2021.



НИКИТЕНЧУК Мария (Nichitenciu Maria), мастерат – Государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ. Молдова, Кишинёв.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ФОЛЬКЛОРА

Аннотация. *В данной статье рассматривается роль компетентностного подхода в преподавании фольклора. Фольклор, как главное средство народной педагогики, передавался из поколения в поколение, воплощая в себе практические правила и функции каждого его жанра, оказывая большое влияние на развитие и воспитание ребенка. Изучение фольклора является важной составляющей в гуманитарном образовании учащихся.*

Ключевые слова: *компетентностный подход, фольклор, образовательные технологии, компетентностная педагогика, воспитание, восприятие, художественное развитие, культурологическая компетенция.*

В XXI веке глобализация открывает широкие возможности для общения между различными культурами и понимания прошлого через мифологические аспекты культуры. Мифы представляют собой образ мышления и чувств древних людей и тесно связаны с литературой. Учебные программы уже в начальных классах включают изучение мифологии, что помогает формировать культурологическую компетенцию. Однако некоторые аспекты, такие как зарождение мифов, ритуально-тематические вариации и различия между мифами и фольклором, требуют дополнительного внимания и исследования.

Фольклор считается одним из ключевых элементов народной педагогики. Эта педагогическая система всегда была ориентирована на практическое воздействие и обладала своим набором методов и правил,

передаваемых из поколения в поколение устно. Суть этой системы заключалась в том, чтобы воплощать правила жизни в текстах, музыке, действиях, а также в пространстве и времени исполнения. Фольклор оказывал комплексное влияние на детей, включая их быт, искусство, архаическую философию и религию. В древности уже существовали практические правила использования фольклора, хотя они не имели научного характера. Каждый фольклорный жанр выполнял определенные функции, связанные с воспитанием и развитием детей, и его применение было четко регламентировано. Фольклор играл роль хранителя мифопоэтической памяти народа и давал возможность каждому ребенку выступать в роли наблюдателя и исследователя.

Изучение фольклора имеет несколько важных аспектов и ценностей для современных школьников:

1. Сохранение культурного наследия: фольклорные произведения являются частью культурного наследия народа. Изучение фольклора помогает школьникам понять свою культурную и историческую принадлежность, сохранить традиции и ценности.
2. Развитие языковых навыков: фольклорные произведения богаты языковыми средствами, образным мышлением и разнообразными стилями речи. Изучение фольклора способствует развитию языковых навыков, расширению словарного запаса и улучшению понимания языка.
3. Формирование этических ценностей: многие фольклорные сюжеты вкладывают в себя этические принципы и жизненные уроки. Изучение этих произведений способствует формированию у школьников понимания правильного и неправильного, развитию эмпатии и социальной ответственности.
4. Развитие творческого мышления: фольклорные произведения часто содержат элементы фантазии, мифологии и магии. Изучение и интерпретация этих произведений способствует развитию творческого мышления, стимулирует воображение и способность к самовыражению.
5. Понимание культурного разнообразия: фольклор является отражением разнообразия культур и традиций различных народов. Изучение фольклора помогает понять и оценить различия и сходства между культурами, развивает уважение к культурному разнообразию.

Таким образом, изучение фольклора представляет собой важный аспект образования, который способствует не только развитию культурной и

языковой идентичности, но и формированию этических ценностей и творческого мышления у современных школьников.

Школьный курс включает изучение различных жанров фольклора: сказки, былины, пословицы, загадки и т.д. В рамках учебной программы рассматривается как устное русское народное творчество, так и устное молдавское народное творчество, позволяя школьникам понять культурные различия и сходства. Ученики также изучают устное творчество народов мира, чтобы расширить свой кругозор и развить уважение к культурному разнообразию. В процессе обучения они знакомятся с разнообразными формами устного народного творчества, такими как скороговорки, пословицы, колыбельные песни и небылицы, обогащая свой языковой и культурный опыт. В учебных материалах для начальной школы используется большой объем произведений устного народного творчества. В учебниках (авторы Рассказова Т., Михайлова Т., Дрозд Г.) представлены такие сказки, как "Сестрица Алёнушка и братец Иванушка", "Как осёл петь перестал" (итальянская сказка), "Лиса и журавль", а также "Два жадных медвежонка" (венгерская сказка) и др.

Организация процесса обучения в нынешних условиях должна быть построена на особенностях восприятия как художественных, так и собственно созданных произведений школьниками. Не изменять или «переделывать» типологические особенности чтения учащихся, а исходить из них: максимально обогащать представление о фольклоре как искусстве слова, опираясь на возможности их аналитического мышления, развивать эмоциональные компоненты овладения художественным образом. Обучение, с нашей точки зрения, будет эффективным в том случае, если оно основано на самостоятельной учебной деятельности учащихся.

В перспективе при преподавании фольклора необходимо:

- создание целостной системы изучения произведений фольклора в школе, выявление приемов, форм творческих (классных и самостоятельных) заданий в зависимости от этапов литературного образования школьников;
- осуществление взаимосвязи идей, тем, образов в фольклорных и литературных произведениях, изучаемых в современной школе;
- использование традиционных и инновационных технологий обучения при изучении фольклорных произведений учащимися.

Компетентностный подход является наиболее актуальным подходом в современном образовании, так как направлен на формирование компетенций учащихся, необходимых для успешной реализации себя в социуме.

Ознакомившись и проанализировав научный труд автора, Зимняя И.А. можно сделать вывод, что компетентностный подход в обучении — это

направленность обучения на гармоничное развитие личности ученика, обучение его адаптации в социуме и подготовка к дальнейшей самостоятельной жизни.

Компетентностный подход на первое место ставит не информирование ребенка, а самостоятельное разрешение проблем и различных ситуаций. В нынешних условиях учитель - гуманитарий должен превращать интерес ребенка в устойчивое личностное образование. В современном мире ребенок должен научиться самостоятельно добывать знания, учитель должен вести ученика к знаниям, а не просто объяснять предмет. И поэтому на сегодняшний день важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие субъектов деятельности — учителя и ученика. Новая образовательная система ставит на первое место не знания, а личность ребенка и ее развитие посредством образования. Компетентностный подход к изучению фольклора включает в себя не только усвоение конкретных знаний о фольклорных жанрах и произведениях, но и развитие ученических компетенций, которые могут быть полезны в их будущей жизни. Пример такого подхода может быть следующим: В начальной школе ученики изучают различные жанры фольклора. В ходе уроков они не только знакомятся с конкретными произведениями, но и развивают следующие компетенции:

1. Языковая компетенция: Ученики изучают устные тексты фольклора, расширяя свой словарный запас, улучшая понимание языка и развивая умение анализировать и интерпретировать тексты.
2. Культурная компетенция: Изучение фольклора позволяет ученикам понять культурные традиции и ценности своего народа или других культурных групп. Они учатся оценивать культурное разнообразие и различия между культурами.
3. Социальная компетенция: Анализ фольклорных произведений помогает ученикам понять общественные и моральные нормы, а также развивать эмпатию и уважение к другим людям и их традициям.
4. Творческая компетенция: Ученики могут создавать собственные фольклорные произведения, например, писать сказки или песни, что способствует развитию их творческого мышления и выражению индивидуальности.
5. Межкультурная компетенция: Изучение фольклора различных культурных групп помогает ученикам развивать понимание и

уважение к различиям между людьми разных этнических и культурных групп.

Приведем примеры заданий на развитие вышеперечисленных компетенций:

1. Групповое задание «История по картинке». Раздаточный материал: набор картинок с различными сценами и сюжетами, связанными с устным народным творчеством. Ученики составляют короткую историю с описанием персонажей, действий, окружающей обстановки. После презентации своей истории обсуждается какие языковые средства использовались для создания образов и атмосферы.
2. «Создание собственной сказки». Учащиеся пишут свой вариант народной сказки и рисуют к нему иллюстрации. В итоге каждый ученик представляет перед классом свое произведение.
3. «Анализ сказки». На выбор дается одна народная сказка, по которой ученик пишет эссе; он должен проанализировать главные идеи, определить, какие уроки он вынес при прочтении, и актуальность данной сказки в современном мире.
4. Групповое задание «Импровизированная сказка». Каждая группа выбирает основу для сказки, локацию, в которой происходят действия, персонажей. Далее они презентуют свою импровизированную сказку перед классом. Каждый ученик исполняет роль определенного персонажа.

Таким образом, компетентностный подход к изучению фольклора включает в себя не только усвоение информации о фольклоре, но и развитие различных навыков и компетенций, которые могут быть полезны для учеников в их будущей учебной и профессиональной жизни.

Современный школьник требует внимания, понимания со стороны взрослых и педагогов. На своих уроках учитель должен стараться разглядеть все самое лучшее в ученике и дать импульс к самосовершенствованию.

Педагогический инструментарий, предлагаемый учителю, нацелен на то, чтобы совместная работа с учащимися была высоко результативной, так как в основу компетентностного подхода в образовании заложена деятельность. Компетентностное образование характеризуется целенаправленностью и целостностью.

В заключение считаем необходимым изложить основные положения, требующие дальнейшего рассмотрения и изучения в методическом и практическом аспектах.

1. Компетентностный подход в обучении акцентирует внимание на личностном развитии ученика, его способности к самостоятельному решению проблем и адаптации в социуме. Это подтверждает важность перехода от информационной передачи к активному формированию компетенций учащихся.
2. Современная педагогика стремится к интеграции различных образовательных технологий, учитывая их плюсы и минусы. Выбор конкретной технологии зависит от целей обучения и предпочтений учителя, подчеркивая гибкость и адаптивность в образовательном процессе.
3. Переход к личностно-ориентированному образованию ставит перед учителем задачу не только передачи знаний, но и развития индивидуальных способностей каждого ученика. Это требует активного взаимодействия между учителем и учеником, где учитель становится наставником, направляющим ученика к самосовершенствованию.
4. Изучение фольклора в школьной программе обретает новые методологические аспекты, позволяющие понимать не только историческое и культурное значение фольклора, но и его влияние на формирование эстетического и нравственного восприятия учащихся.
5. Важно развивать ученическую самостоятельность и творческое мышление через разнообразные формы работы, включая групповые задания, творческие проекты и факультативные занятия. Это способствует развитию социальных навыков, самоконтроля и самооценки, что является ключевыми аспектами компетентностного подхода в обучении.

Библиография

1. **Дрозд Г., Рассказова Т.** История, культура и традиции русского народа: учебник для 4 класса. Кишинев, Издательство «Luceum» 2014.
2. **Зимняя И.А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (Теоретико-методологический аспект). Москва, Издательство «Среда», 2005.
3. **Рассказова Т., Михайлова Т.** Русский язык (учебник для 2 класса). Кишинев, Издательство «Știința», 2015.
4. **Рассказова Т., Михайлова Т.** Русский язык (учебник для 3 класса). Кишинев, Издательство «Știința», 2016.
5. **Школьный куррикулум, I-IV классы.** Кишинев, Издательство «Luceum», 2018.



ПАСЛАР, Мария, д-р, унив. конф. – Тараклийски държавен университет «Гр. Цамблак».

ФОРМИРАНЕ НА МЕЖДУКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ - БЪДЕЩИ ПЕДАГОЗИ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В ГИМНАЗИАЛНИЯ ЕТАП

Резюме: *В статията се разглежда необходимостта от формиране на межкултурна компетентност у бъдещи учители по роден български език. Представят се теоретични основи на межкултурната комуникативна компетентност и нейното развитие. Обосновава се значението на езиковото обучение в межкултурна среда. Формулирани са конкретни комуникативни, педагогически и езикови умения за преподаване на български език в межкултурна среда. Определя се значението на родноезиковото обучение в контекста на глобализационните процеси.*

Ключови думи: *мултикултурна образователна среда, межкултурна компетентност, толерантност, межкултурна комуникация, межкултурно общуване, межкултурен диалог, педагогически подход, мултикултурна комуникация, межкултурно образование, межкултурно обучение, езикови умения, полиезикова личност, роден език, езиково обучение, интерактивни методи.*

Общуването с представители на различни култури в наши дни е факт, който засяга всички възрасти. Съвременните ученици, още от ранна училищна възраст, са изправени пред необходимостта да участват в различни форми на размяна на идеи и информация. Основното изискване е адекватно владеене на поне един език, различен от майчиния. Това общуване може да е продиктувано

от лични причини, каквито са приятелството и необходимостта от обмен на информация. Такова общуване почти безпроблемно може да се осъществява устно или писмено, лице в лице, или виртуално. Независимо от канала, по който протича комуникацията, тя е комуникация чрез и на език – роден или чужд. Важно е използването и на родния, и на чуждия умело, уместно и компетентно.

Затова една от най-важните задачи пред родноезиковото обучение в наши дни е създаването на необходимите условия в часовете по езиково обучение учениците да бъдат подготвени да общуват свободно със свои връстници в рамките на нашата страна, с представители на различни възрасти, професии, държави.

Тази подготовка не е свързана единствено с натрупване на определен речников запас и съответен брой граматически структури, защото родноезиковото и чуждоезиковото обучение в международен план отдавна е приело като основен комуникативния подход, чиято цел не само знаенето просто на езика, а определя пътища за неговото овладяване като средство за общуване.

Успешната комуникация изисква съобразяване с редица фактори, сред които са специфичният контекст на общуването, ролите на участниците, целта на посланието. За да е налице комуникация, не е достатъчно събеседниците да си разменят оформени фрази в граматично отношение, а да си служат с изразни средства, които са преди всичко подходящи за съответната ситуация [Байръм, Грибкова и Старки, 2002:5, по Николина Цветкова, с.3].

Редица основополагащи за образованието документи в европейски план е **Общата европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване. (2001), Европейска харта за регионалните езици (1992)** подчертават необходимостта от умения за межкултурна комуникация, развитие на езиково и културно многообразие, развитие на комуникативна компетентност в повече от един език.

Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР) (2001) регламентира преподаването и оценяването на степента на владене на всички модерни европейски езици. Сред основните цели на Съвета на Европа, залегнали в Езиковата рамка, се посочва необходимостта от подобряване владенето на европейски езици, което е „източник на взаимно обогатяване и разбирателство” и води до улесняване „комуникацията и взаимодействието между различните европейски езици, за да се подпомага мобилността, взаимното разбирателство и сътрудничеството и да се преодоляват предразсъдъците и дискриминацията” (ОЕЕР 2001: 3).

В Рамковата конвенция за защита на националните малцинства (1995 г.) са очертани необходимите условия за националните малцинства да поддържат и развиват своята култура и опазват идентичността си. Езиковата политика на Европейския съюз насърчава изучаването на многоезичието (наличие на различни езици в дадена географска област) / плурилингвизма (способност на дадено лице да говори повече от един език).

Анализът на учебниците по роден език за гимназиалните класове посочва възможности за развиване на межкултурна комуникативна компетентност, показва, че съществува потенциал за осъществяване на межкултурно учене не само по роден език, а по всички предмети, изучавани в молдовско училище. Налице са положителни нагласи към другостта, има определена готовност за осъществяване на межкултурен диалог.

В контекста на родноезиковото обучение интензивното изучаване на родния език предоставя изключително благоприятна възможност за целенасочена работа именно по отношение на развиване на умения за межкултурно общуване, повишаване на межкултурната осъзнатост.

Следователно, прилагането на педагогически технологии за формиране у учениците межкултурна комуникативна компетентност, прилагане на принципите за межкултурно образование и включеното учебно съдържание, отговарящо на целите на межкултурното обучение в часовете по роден език в гимназиалните класове е актуално, полезно и най-вече практически приложимо.

Межкултурна комуникативна компетентност – теоретични основи

Майкъл Байръм прави важното уточнение, че овладяването на межкултурна комуникативна компетентност се осъществява в клас, при работа с учител, „на мястото” или в родно или чуждокултурна среда, отново под ръководството на учител, както и в следствие на самостоятелно учене. В центъра на този модел на владене на езика стои умението да говориш езика „межкултурно”, т.е. да притежаваш межкултурна комуникативна компетентност [Байръм, 1997: 11], тъй като това е много по-важно и съответства на новите образователни задачи. Именно затова някои автори формулират тезата, че най-добрият учител по чужд език е онзи, който умее да разкрива пред своите ученици не просто богатството на даден език, а формиране на „умения, отношения и ценности”, който „може да помогне на учениците да установяват връзки между тяхната собствена и други култура, може да събужда техния интерес и любопитство към „другостта”, както и самоосъзнаване собствената им култура, пречупена през гледните точки на

други хора” [Байрам, Грибкова и Старки 2002:11 по Цветкова, автореферат].

Методическите аспекти се въвеждат от международно утвърдените подходи и методи в езиковото обучение, по които се разглежда изучаването на култури. Основните методи помагат за развитие на езикознанието, психологията, дидактиката и методика за езиковото обучение. Изучаването на културата е неделима част от изучавания език. Това води до изясняване на общодидактическите и частнометодическите принципи, върху които се гради родноезиковото и чуждоезиковото обучение [Стефанова 2007:7]. В европейски и световен план междукултурното обучение и развиването на междукултурна комуникативна компетентност получават все по - голямо внимание. Изследователи и методисти поставят акцент върху търсенето на решения, свързани с конкретните условия и специфичните особености на различните образователни системи [Стефанова 2007: 45].

Важно е да се подчертае, че настоящото време се отличава с нови реалности по отношение на обучението по езици на национално и европейско равнище, които могат да се обобщат така:

- поява на групи обучаеми с нови цели;
- необходимост от промяна в традиционно използваните методи и похвати;
- поставяне на обучаемите и тяхното развитие в центъра на образователния процес.

В съответствие с новите реалности Европейската комисия създава механизми за практическото приложение на Концепция за многоезичието, в която междукултурността и междукултурната комуникативна компетентност заемат централно място, тъй като:

- Многоезичието подчертава факта, че езиковият опит на човека се разширява в неговия културен контекст, от езика в родния дом през езика на обществото до езиците на другите народи.

- Така езиците и културите се съхраняват обаче не в строго разграничени една от друга духовна области, те по скоро образуват заедно една комуникативна компетентност, за която допринасят всички езикови знания и опит, в които езиците са във взаимовръзка и се интегрират [Стефанова 2007].

Проблемът за междукултурното общуване и постигането на междукултурна компетентност е от особено внимание на методиката на езиковото обучение, която ясно формулира принципите, определя учебното съдържание, водещо към развиване на междукултурна комуникативна компетентност заедно с общата комуникативна компетентност на ученици от български произход.

Дефиниция на межкултурна компетентност

Под межкултурна комуникация се разбира «общуването на индивиди, принадлежащи към различни лингвокултурни общества», чиято крайна цел е «изграждане на интеркултурна компетентност, която обхваща три умения: за справяне с психичния стрес при сблъсъка с друга култура, за ефективно общуване и за установяване на междуличностни отношения» [Гудков 2000: 39; Чонгарова 2002: 69 и др.].

Според А.П. Садохин понятието „межкултурна компетентност“ се свързва преди всичко с обема и качеството на информацията за явленията и ценностите на друга култура. И колкото по-активно човек използва тези знания, толкова по-високо се оценява нивото на неговата межкултурна компетентност. В същото време в процеса на межкултурна комуникация партньорите преследват определени цели, за постигането на които използват определени техники и методи, които им позволяват да постигнат целите си [А.П. Садохин 2007: 133].

Какво представляват межкултурните компетенции и умения?

Прието е, че тези компетенции са динамичен процес, а не постоянни естествени предпоставки. Те са резултат от непрекъснатата насоченост към различни ситуации, проблеми, екипи и членове на обществото. Някои хора придобиват тези умения в межкултурна среда чрез обмяна на опит с хора от различни култури. За други хора, межкултурните компетенции са въпрос на проверка на техния опит, наличие на специфични познания.

Межкултурната компетентност се дефинира като познаване на определени култури и общи познания във взаимодействието на членовете на различни култури.

Как се развиват межкултурните компетенции и умения?

Основните елементи на културната компетентност са знанието, уменията и поведението, които определят межкултурната компетентност на даден индивид. Според ЮНЕСКО межкултурната компетентност е знанието да живеем заедно. В областта на образованието межкултурната компетентност допълва човешките права за хармонично съвместно съществуване; човешки, социално-политически права, икономически и социално-културни права, индивидуални и междуиндивидуални права и фундаментални ценности (ЮНЕСКО 2013). Културното многообразие и правата на човека трябва да съществуват съвместно (ЮНЕСКО 2013). Межкултурната компетентност е свързана с когнитивните способности (ЮНЕСКО 2013). Съществува ангажимент от страна на ЮНЕСКО за насърчаване на межкултурната компетентност.

Межкултурните компетенции включват способността да се осъзнават и използват културните различия като възможност за структуриране на ефективни действия в специфични контексти.

Изграждането на межкултурна компетентност помага за придобиване на различен поглед върху действителността, което довежда до общо разбиране и установяване на връзка между собствената култура и културите на други страни, за съпоставяне на различни култури.

Развитието на межкултурни компетенции включва аспекти като:

- да бъдеш съзнателен за своята собствена културна идентичност;
- да познаваш основните културни модели;
- да можеш да определиш собствената си независима позиция, осъзнавайки, че тя е културно повлияна;
- да укрепиш увереност в себе си и да търсиш модели за взаимодействие;
- да формираш интерес към различието и чувство за лично обогатяване;
- да формираш толерантност и равнопоставеност при взаимодействията си;
- способност да се развиват и поддържат връзки и взаимоотношения;
- способност ефективно да се комуникира;
- способност да се постига съгласие и сътрудничество с другите.

Тези качества са необходими не само за межкултурните взаимодействия, но и за междуличностните. На межкултурното ниво изискванията са много по-високи, защото при взаимодействие на културите, общите неща намаляват, а различията се увеличават.

Езикови умения в межкултурното образование

В образователното пространство езиковото разнообразие може да се проследи в три направления: общуване на майчин език, овладяване на официалния език на държавата и обучението на чужди езици [Сотирова, 2011]. Езиковото обучение е средство за опознаване на друга култура.

Мая Сотирова посочва, че необходимо е детето не само да владее официалния език, като средство за социална комуникация, но и да запази и развива равнището на владееене на майчиния си език. „Езикът е важен етнокултурен маркер и като такъв е неотменен елемент на индивидуалната идентичност. Поради тази си особеност това е езикът, на който човек мисли най-добре, най-задълбочено и най-творчески“ [Цитирано е по Евгения Тополска, 2017].

Значението на езиковото обучение в межкултурна среда е отбелязано в контекста на редица европейски документи. В Европейската референтна рамка (2006 г.) се определят ключови компетентности за учене през целия живот, сред които и многоезикова компетентност. Тази компетентност определя

способността за ефективно ползване на различни езици по подходящ начин за комуникация. Положителната нагласа включва оценяване на културното многообразие, интерес и любопитство към различни езици и межкултурно общуване, уважение към майчиния език на лицата, принадлежащи към малцинства и/или от семейства на мигранти, така и признание на официалния език или езици на съответната държава като обща рамка за взаимодействие [Препоръка на Съвета на Европа, 2018 с.8].

Родноезиковото обучение в контекста на глобализационните процеси

В контекста на глобализацията на езиковото обучение се гледа като на *ключово обучение*, защото осигурява на индивидите мобилност и възможности да комуникация. Много от държавите са многоезични, а езикът е както средство за общуване, така и неразделна част от всяка човешка култура. Родноезиковото обучение трябва да посочи пътя, по който да се разреши основният въпрос - какво е мястото на родния език в процеса на изучаване на чужди езици.

Процесите на интеграция извеждат на преден план проблема за доброто владение на различни езици, чрез които реално протичат интеграционните процеси. Проблемът за овладяването на родния и на чуждия език се поставя днес в нова светлина. В методическата литература по въпроса очертава ясно тенденцията за овладяване на родния език като базисен модел за работата, свързана с процесите на осъзнаване на механизмите на функциониране на езика. На родния език се гледа като на металингвистичен модел. По същество това означава родният език да се разглежда като:

- модел за това какво представлява един език, т. е. да се осъзнае знаковият характер на езика, езикът като система и структура със собствени закони;
- модел за това как се говори един език, т.е да се разграничат различните употреби на езика;
- модел за наличието на отделните равнища на езика: лингвистично, дискурсно, интерактивно, в които се проявява и чрез които съществува езикът.
- модел за разсъждения, анализ и работа върху всички равнища на езика, което съдейства за доброто му овладяване в училище.

Изучаването на родния език като металингвистичен модел (как езикът взаимодейства с други елементи на културата) означава родният език да се схваща едновременно като обект и като средство за анализ и съдържа едно ново отношение към знанието на езика и към процесите, свързани с неговото овладяване. Следователно от съвременното обучение по български език се очаква:

- 1) Да формира и развие комуникативноречевите умения на учениците.

Комуникативноречевите умения са сложни умения със стратегически характер, които участвуват в процеса на речево общуване. Изграждането на такива комплексни умения чрез обучението по български език като първи език е предпоставка за усвояване и на чужди езици. В този план обучението по роден език служи като основа за овладяване на знания и умения, които се трансферират успешно при овладяването на втори, трети и всеки следващ език (има се предвид знания за езика като система и структура и формиране на умения за правилно и уместно използване на езика в различни социални контексти).

2) Да съдейства за овладяването на различни речеви стратегии от учениците, с което се подпомага успешното им и резултатно общуване. Доброто владение на речеви (дискурсни) стратегии се свързва със съзнателното контролиране на речевата дейност от страна на обучаваните и с осмисляне на начините и средствата за постигане на различни цели чрез езикаа.

3) Да съхрани културната идентичност на учениците, като едновременно с това изгражда толерантно отношение към културните практики на различните общности. Обучението по роден език е в най-голяма степен обучение по култура [Петров, 2001:100-108].

4) Да съдейства за конструиране на социалното познание на учениците, защото единствено в часовете по роден език езикът целенасочено се овладява като средство за общуване в различни социокултурни сфери. По този начин се подпомага социалната адаптация на подрастващите и се формират важни социални умения, което позволява на учениците да живеят и да общуват с другите, да се съобразяват с техните интереси, да проявяват разбиране, търпимост, уважение и др. [Кръстанова, 2003: 62-72].

Комуникативна и междукултурна педагогическа компетентност за преподаване на български език в междукултурна среда

Съвременната образователна среда в учебните заведения е междуркултурна. Мисията на всеки преподавател е да приеме тази характеристика като педагогически ресурс, който успешно да включва в своята практика. Наблюдават се актуални процеси в образованието: засилва се етническото разнообразие в образователната среда, търси се адекватна образователна политика, която да обслужва образователните потребности на всички ученици от различни етноси.

Това означава да се прецени как етническото разнообразие може да обогати образователния процес с различни езици и култури, да изгражда толерантност, за да бъде това образование полезно за всички.

Дидактическата подготовка на студентите и учителите в межкултурна среда е изключително важна част от цялостната им педагогическа, психологическа и методическа подготовка.

Студентите - бъдещи педагози трябва да притежават педагогически умения за преподаване на български език в межкултурна среда.

Подготовката на студенти бъдещи педагози в Република Молдова се осъществява в контекста на Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (**февруари, 2008 г.**) и на Националната квалификационна рамка (**февруари, 2012 г.**) В Националната квалификационна рамка обобщено са формулирани знания, умения и компетентности, които трябва да притежават студентите:

– владее методи и средства, които позволяват да се решават сложни задачи;

– *познания за бита, традициите, обичаите, езика, историята и културата на всяка етническа група;*

– *умения за преодоляване на стереотипи и предразсъдъци, въздържане от прояви на дискриминация, позитивната нагласа за приемане на различието и постигането на високи равнища на толерантност;*

– *уменията за работа с хора, принадлежащи към други култури, в хода на интеркултурната комуникация.*

Базовата подготовка на студентите в университета е свързана с формиране на основни познавателни и практически умения за езиково обучение (преподаване) в межкултурна среда.

Необходимо е да се посочат следните етапи, през които протича процесът за изграждане на педагогически умения у студентите в образователния процес по български език в межкултурна среда:

1. Формиране на познавателни лингвистични, педагогически и интеркултурни умения.

2. Формиране на познавателни педагогически умения за обучение по български език в межкултурна среда.

3. Формиране на педагогически умения за преподаване на български език в межкултурна среда.

Езиковото обучение на официалния език за страната е необходимо условие за успешно интегриране на лица от друг етнически произход.

А. Рапопорт отбелязва, че „Говорейки за подготовката на бъдещи педагози и за тяхната мултикултурна компетентност, ние сме длъжни да се вгледаме не толкова в това да предават на своите бъдещи възпитаници знания за многообразието на културите в заобикалящия ги свят, което безусловно е

необходимо, но и затова, че е необходимо да намерят правилните подходи, методи и прийоми при общуване с представители на други култури. Отчитането на културните основи на ученика трябва да станат едни от съставляващите мултикултурната компетентност на педагога” [Рапопорт, 2003].

Междукултурната комуникативна компетентност на учителя е част от комуникативната му компетентност и следва да се създава от познания и умения, които да станат основа за формиране на отношения и поведение. „

Междукултурни компетентности, които позволяват на учителя да е по-ефективен в културното многообразие:

- Способност за ефективно обучение в познавателната, емоционалната и поведенческата насока сред ученици от различни етнокултури.

- Знания за междукултурността – същност, фактори за ефективни междукултурни взаимодействия; модели за оценяване на потребностите на учениците, проблемите на различията.

- Преподавателски стратегии за работа с учениците и родителите от различни етнически групи.

- Възможности и умения за анализ и адаптация на курикулуми и учебни документи при работата в междукултурна среда.

- Толерантност към мултикултурните групи; подкрепа на персонална културна идентичност; търпение; междуличностна комуникация; интерес към учениците и тяхната култура; откритост към техните проблеми и отвореност за “другата” култура.

- Умение да формира основни социални качества у учениците – да изслушва и разбира разсъжденията на другите; ясно да изразява мислите; свободно да участва в дискусиите; да приема чужди аргументи и промяна на гледната точка.

- Да формира у учениците основни техники на учене, наблюдение, слушане, разбиране, комуникиране, техники за работа в групи.

- Учителят да притежава методически компетентности да управляват класа, да го активизира, да работят групово и индивидуално.

- Умения за организиране на работата в екип, за междукултурен обмен и диалог със семейството и общността.

В модовската образователна система откриваме релевантни на тези познания и умения: в курикулумите и в учебното съдържание, представено в учебниците, можем да открием текстове, свързани с културата, културната диференциация, межкултурните взаимодействия; познания за бита, традициите, обичаите, езика, историята на различни народи и етнически

групи. Що се отнася до уменията, установихме, че в курикулумите има потенциални възможности за тяхното овладяване.

Нашите ученици се обучават в мултикултурни училища, придобиват опит и могат да формират някои от тези умения в хода на комуникацията си със своите културно различни учители и съученици. Много от уменията се формират по пътя на своя опит.

Присъствието на ученици от различни етнически и социо-културни групи прави училището като социална институция мултикултурно, но за да се превърне то в център на межкултурна комуникация, е необходима специална педагогическа работа за овладяване на познания и опит в духа на толерантността към различието.

През последните десетилетия в Молдова проблематиката, свързана с межкултурната комуникация, става все по-популярна. Силен тласък на интереса към нея даде движението на хора, стоки и услуги, което се реализира от началото на новото хилядолетие. Допълнително влияние оказа и процесът на подготовката за присъединяване на Молдова към Европейския съюз, както и новите явления в отношенията между хората в държавите в целия свят.

Отварянето на границите, усилената миграция на хора от култура в култура, развитието на глобалната информационна мрежа ни задължават да се опитваме да гледаме на света през очите на другите, както и да разширим светогледа си чрез опознаване на други култури.

Межкултурното обучение е процес на усвояване на тематични и целенасочени знания за съответни сфери на чуждата култура, преди всичко то насочва към начините на откриване на културните различия и възможностите да се справим с тях, като използваме знанията си така, че да действваме адекватно в интеркултурни ситуации.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

- 1. Байръм, Грибкова и Старки 2002:** Byram, M., Gribkova, V. & Starkey, H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical introduction for teachers. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV, Strasbourg: Council of Europe. 2002.
- 3. Байръм 1997:** Byram M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Levedon, UK: Multilingual Matters, 1997.
- 4. Гудков, Д.Б. 2000:** Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М., 2000.
- 5. Европейска харта за регионалните езици (1992).**
- 6. Кръстанова 2003:** В. Кръстанова. Конструиране на социалното познание на учениците чрез обучението по български език. - Български език и литература, №2, стр. 62 – 72, 2003. <https://litenet.bg/publish3/vkrystanova/obuchenieto.htm>

7. **Обща европейска езикова рамка. 2006:** Учене, преподаване, оценяване. Варна, 2006.
8. **Петров 2001:** А. Петров. Обучението по български език – обучение по култура. - В: Български език и литература, № 2-3, стр. 100-108, 2001.
9. **Препоръка на Съвета на Европа 2018 г.:** относно ключовите компетентности за учене през целия живот. с. 8, 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
10. **Рапопорт, А., 2003:** За развитието на мултикултурната компетентност на бъдещите педагози. сб.: *Превантивна педагогика като научно познание*, 3 част, София, 2003.
11. **Садохин, А.П. 2007:** Межкултурна компетентност: понятие, структура, пути формирования. В журнале социологии и социальной антропологии. 2007, Том X, №1. Санкт – Петербургский госуниверситет, Социологический институт Российской академии наук. <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kompetentnost-ponyatie-struktura-puti-formirovaniya/viewer>
12. **Сотирова, 2011:** Сотирова, М. Многоезичие и интеркултурна комуникация в образователното пространство. Електронно списание «Реторика и комуникация» бр.1, 2011, <http://rhetoric.bg/>.
13. **Стефанова 2007:** Стефанова, П. Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване. Сиела -софт енд паблишинг, София, 2007.
14. **Тополска, Евгения, 2017.** Педагогически умения за преподаване на български език в интеркултурна среда. Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“ – Филиал Враца. В сп. Педагогика, т. 89, с. 21 -32, 2017. https://azbuki.bg/wp-content/uploads/2017/02/azbuki.bg_dmdocuments_Pedagogy_01_17_EvgeniyaTopolska.pdf
15. **Цветкова Николина: 2012.** Развиване на межкултурна комуникативна компетентност в обучението по английски език в 8. Клас. А в т о р е ф е р а т на дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. Софийски университет, София, 2012 г.
16. **Чонгарова, И. 2002.** Интеркултурната комуникация. Аспекти на лингвокултурната теория и практика. Пловдив, 2002.
17. **Ministerul educației, culturii și cercetării al Republicii Moldova** aria curriculară limbă și comunicare Български език и литература clasele v-ix ghid de implementare a curriculumului chișinău, 2019.



СТОЕВА, Альона, докторант, ВТУ „Свети Свети Кирил и Методий” – astoeva@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ НА ИНТЕРФЕРЕНЦИИТЕ ПРИ СПЕЦИФИЧНИ ПРОЯВЛЕНИЯ НА БИЛИНГВИЗЪМ В ГР. ТАРАКЛИЯ, Р МОЛДОВА

Резюме:

Механизмът на двуезичието е способността за лесно превключване от един език на друг. Както навсякъде по света, така и в тараклийския регион двуезичието може да бъде естествено, изкуствено и стихийно. Речта на българите билингви в диаспората има отклонения от книжовната норма, които са предизвикани от влиянието на интерференцията на руския език, което е резултат на историческите събития, последвали преселението на българите в Бесарабия, и особено последователната русификация. Интерференцията като явление се проявява на всичките езикови пластове: лексикални, граматически, фонетически и словообразователни.

Ключови думи: билингвизъм, интерференция, русизми, комуникация.

Summary:

The mechanism of bilingualism is the ability to easily switch from one language to another. As elsewhere in the world, in the Taraclia region bilingualism can be natural, artificial and spontaneous. The speech of bilingual Bulgarians in the diaspora has deviations from the literary norm, which are caused by the influence of the interference of the Russian language, which is a consequence of historical events that followed the resettlement of the Bulgarians to Bessarabia, and especially consistent Russification. Interference as a phenomenon manifests itself at all language levels: lexical, grammatical, phonetic and word-formation.

Key words: bilingualism, interference, Russianisms, communication.

В началото на ХХІ век двуезичното образование се разглежда като много обещаваща област. Много учени застъпват за въвеждането на двуезично обучение и смятат, че успехът на случая е гарантиран, ако се увеличи броя на двуезичните училища и паралелки. (Фройденщайн, Галскова, Протасова, Шубин, Баур, и др.)

Термините двуезичие или билингвизъм обикновено се разбират като притежаване и използване на повече от един език и степента на владене на един или друг език може да бъде много различна.

Билингвизъм - (от лат. *bi* два + език на езика) (двуезичие).

1. Способността на даден човек или група да използва последователно два езика.

2. Реализиране на възможността за алтернативно използване на два езика; практика на редуване на комуникация на два езика.

Двуезичието, тоест билингвизма, е владене на два езика едновременно. Обикновено в ситуация, в която и двата езика доста често се използват в комуникацията. Най-типичният случай на билингвизъм е, когато детето расте в семейство, в което родителите говорят различни езици.

Билингвизмът е сложен психолингвистичен феномен, включва притежаването на два езика и се свързва с такива понятия като езиковата картина на света, езиковото съзнание, езиковата личност, езиковата способност, както и с националната култура на хората, които говорят езика. Езикът е не само средство за комуникация, но и инструмент за мислене и инструмент за познание, отражение на картината на света.

Видове билингвизъм:

- Териториално обусловен билингвизъм.
- Социално обусловен билингвизъм.
- Културен билингвизъм.

Човекът е „езикова личност“, а под „езикова личност“ се разбира и съвкупността от особеностите на словесното поведение на човек, използващ езика като средство за комуникация - комуникативна личност. И накрая, „езикова личност“ може да се разбира като основен национално-културен прототип на носител на определен език, фиксиран главно в лексикалната система, един вид „семантичен фоторобот“, съставен въз основа на философски нагласи, ценностни приоритети и поведенчески реакции, отразени в речника на билингва.

Съществува тясно и широко разбиране на двуезичието: в тесния смисъл това е повече или по-малко владене на два езика: роден и неместен, а в широк

смисъл е относителното познаване на втория език, възможността да се използва в определени области на общуване. От тази гледна точка минималното ниво на познаване на втория език може да се счита за ниво, достатъчно за извършване на отделни речеви действия, по време на които се реализират определени функции на втория език. Двуетичието е основа, върху която се изграждат трайни знания и умения.

Механизмът на двуетичието е способността за лесно превключване от един език на друг. Базира се на формирано умение за превключване. Умение за превключване - способността да се извършват операции при преход от един език към друг за превод на речеви единици.

Двуетичният човек е в състояние да редува използването на два езика в зависимост от ситуацията и от това с кого общува. Според редица изследователи в света има повече билингви, отколкото монолингви. Известно е, че около 70% от населението на света говори два или повече езика в една или друга степен (мултилингвизъм) и тази ситуация е силно характерна за региони, където различни националности живеят една до друга.

Както навсякъде по света, така и в тараклийския регион двуетичието може да бъде естествено, изкуствено и стихийно. Ако бащата и майката са носители на различни езици и бебето чува на два езика от раждането, тогава родителите създават условия за *естествен билингвизъм*. Когато родителите на едно дете са носители на един език, но желаят детето да е двуетично и полагат усилия да изпълнят желанието им, тогава говорим за *изкуствено двуетичие*. Ако мама или татко знаят чужд език и искат сами да учат бебето, тогава можете да създадете благоприятни условия за изкуствено двуетичие в семейството. Основното условие обаче е владенето на чужд език, а не в "полуезичен" вариант. Съществува и вариант на *спонтанно двуетичие*, улично двуетичие - когато родителите общуват с детето на един и език, а в двора, играйки с деца, детето неволно научава езика на новите си приятели, който е различен от "вкъщи".

Най-често изучаването на втория език е преподаването на чужд език в училището. Подобряването на нивото на образование прави цялото население на земното кълбо до известна степен двуетично, тъй като чуждите езици и езиците на националните малцинства са почти навсякъде включени в училищната програма, а разширяването на транснационалното сътрудничество създава истинска мотивация за учене. Двуетичието може да се прояви в активно и пасивно владене на втори език, въпреки че периодите на интензивно използване на езика може да се смени на латентно.

Основният актуален въпрос е за ролята на родния диалект в обучението на книжовен български език. Голяма част от учениците, изучаващи български език, са от български семейства. За тях диалектът е родният език, а книжовната норма се възприема до голяма степен като чужда. Поради това ролята на преподавателя по БЕЛ е от една страна да внуши на учениците уважение към родния диалект, благодарение на който се е съхранила българската етническа общност в чуждоезикова среда, да открие особеностите на този диалект, като наблегне на фонетичните, морфологичните и лексикалните разлики между него и съвременния български книжовен език. Същевременно трябва да се обясни, че съвременният български книжовен език е резултат на дейността на писатели и учени в продължение на повече от век и половина, че той съдържа особености на различни диалекти, без да отразява един единствен диалект. Изучаването на книжовната норма е акт на приобщаване към съвременната българска културна общност, без да се пренебрегват родните корени. [Делибалтова 2017: 44]. По време на образователната си дейност ученикът трябва да осъзнае, че владенето на родния диалект наред с книжовната норма е не само белег на образованост, но и израз на българско етническо самочувствие. Още един проблем, върху който трябва да обърнат вниманието си преподавателите по българския език и литература, е изчистването на чуждоезиковото влияние, който е резултат от мултикултурната среда, където живеят учениците. Проблемът с интерференцията в езика на населението на Тараклийския район не засяга само българската диаспора, а е характерен за всички етнически групи. В Тараклия най-силно е влиянието на руския език, който и досега е най-често езикът на междуетническо общуване в районите със смесено население.

Наред с това обаче все още има много училищни проблеми, основната част от които са свързани с особеностите на преподаване в Тараклия, която едновременно е полиетнична и диалектна. Речта на българите билингви в диаспората има отклонения от книжовната норма, които са предизвикани от влиянието на интерференцията на руския език. Интерференцията като явление се проявява на всичките езикови пластове: лексикални, граматически, фонетически и словообразователни.

Степента на неговото влияние се наблюдава върху съвременните говори. Заетите руски съществителни имена се подлагат на членуване [напр. жизн'а̀та, сумк'а̀та, стр'очк'а̀та, агар'ода, гасуд'арству̀ту, пацан'а̀та - хлапаците]. По такъв начин думите се българизират.

Прилагателните имена обикновено се заемат в руската им форма, като също се подлагат на членуване. Дори в словосъчетанията, заети изцяло на

руски, се наблюдава членуване според българските граматични правила [напр. м'а̀гката мѐбил, вичѐрн'а̀та шкòль]. Често срещани са словосъчетания, където определенията са заети от руски език, а определяемите са български [напр. ширст'аньити чурàпи, немьитѐ йурдѐчить, взрòсли òрь].

Сравнително често в говора на тараклийци, както и във всички български говори от българската диаспора на територията на бившия СССР, се срещат някои руски наречия, които не се осъзнават като русизми: канѐшну – конечно – разбира се; ужѐ – вече; вòпшим – вобщем – изобщо; срàзу – веднага; òчен' – много, карòче - накратко и др.

Числителните редни се употребяват главно в руската им форма, когато се съобщават дати, часове. Числителните бройни обикновено се употребяват на български, с изключение на четиридесет, за което винаги се използва русизъм – сòрук.

Ако разгледаме степента на употреба на русизмите от представители на различни възрасти и професии, прави впечатление, че сред най-възрастните [над 60 г.], без образование или с начално образование, русизмите са много малко, главно названия на предмети и понятия, за които няма дума в тараклийския говор. Сред по-младото поколение, както и сред образованите представители на старото поколение употребата на русизми прогресивно се увеличава, което е резултат на билингвизма – руският език е език на образованието, културният език. Заетите думи се вмъкват в домашния бит, назовават облекло, свързват се с областта на кулинария, училище и канцеларски материали, учебни пособия, човешки качества и др.

Необходимо да се подчертае, че роднинските названия са запазени както в българския език - лѐл'а, свàко, чичо, стрина, вуйчо, вуйна. Руските думи т'òт'а и д'а̀д'а се употребяват само като обръщение към чужди или дори непознати хора.

Направените наблюдения свидетелстват затова, че руското влияние върху тараклийския говор се изразява главно в областта на лексиката. Русизмите са резултат от обучението на младото поколение на руски език, а както и от административно-деловата сфера – цялата административна документация се води на руски език, поради което в езика навлизат неологизми, за които липсват думи в българския диалект. В същото време огромно влияние изиграва търговско-икономическия фактор т. е “пазара”.

В писмените и усните отговори на учениците присъстват редица русизми, често русизмите са побългарени. Това може да се проследи в писмените им работи. За целта са изследвани и анализирани писмените работи на ученици.

VIII клас – литературно съчинение на тема “Образът на Гергана - възплъщение на народния идеал” от произведението на П.Р Славейков “Изворът на Белоногата”;

IX клас - съчинение на тема “С какво е силна душата на българина”

X клас – есе “Защото съм влюбен...”

VIII клас – литературно съчинение на тема “Образът на Гергана – възплъщение на народния идеал”.

Влияние на руския език

Аз ми се кажи, че истинската българка...

..цялото *человечество* да носи мир и да създава...

В баладата се *исползват* митични същества...

Нейната *ценност* е в идеята...

Сорук дена тя буля...

Тя не *изменя* на родината си и не отива с везиря.

В селото често споменаваха *про* нея и либето и.

Благодаря на тях, ние знаем историята на българската душа.

Тя е патриотка, *что*то обича родината си.

Тя беше много *терпелива*...

Гергана показва пример *на нас*, какви *ний* трябва да бъдем.

Очите *и весяли* и чисти, гледаха...

Може *с возраст* аз разбрах че това няма да стане реалност

..ден по ден много *страдае*,.....китката *га сложва* на ръката....

Всеки един човек, *когда-то* е бил малък, вярвал в своята първа любов...

IX клас - съчинение на тема “С какво е силна душата на българина”.

Влияние на руския език

В *ней* има моменти....

Когато те *биха възбудени*....

Те *придумаха*...

Първа *мирова* война....

Традициите не *погибнаха*...

И нека *жизнята* им беше тежка, те...

Благодаря на това вярата им...

Аз *отвечавам* за себе си.....

Било *исползвано по късно* от другите....

Той е *невоспитан*, за разлика...

..в *отличие* от другите държави, се тачат историята....

Моите *родственики* живеят България, а пък аз там да се уча.

Тя *се представляваше* един нереален живот в който искаше да живее

....*одържава* много, но не оставя вярата си.

Х клас – есе “Защото съм влюбен...”

Влияние на руския език

Моята **съседка ми каза**, че всеки си мисли по различен начин.

.. е колелото на **мельницата**, която те захваща..

Тук **заново** започват да строят нов живот.

Той може да **угражава** или **уговарюва**, но....

..**дажи** когато всичкото останалото се изгуби.

...не търси своето, не се **раздражавай**, а слушай.

Обичам да **гуля** с нея...

Любовта **перенъса** всичко и никога не се свършва.

Учените доказват, че любовта **исцелява** болни хора

В големите **города** харата...

Мечтата **ваодушеввява** на **подвиги**.

Тя седна с **озадачен** вид.

Не трябва да **га** уставаш, а **наоборот** да се стремиш...

Из –за такива малки проблеми не можем да **поднимем** главата.

Ако всичките хора ще **заглянат** в себе си...

Въз основа на наблюденията могат да се направят следните изводи:

Под влияние на руския език се допускат основно следните грешки:

1. Употреба на буквата **ы** вместо **ъ**.

Н-р: **рассъждаваме**, **пырвия**, **навынка**

2. Употреба на представките **рас-**, **ис-**, **бес-**, **въс-** и др. вместо **раз-**, **из-**, **без-**, **въз-** и др.

Например: **ще** **рассъждаваме** вместо **ще** **разсъждаваме**,

3. Употреба на окончание **-а** вместо **-ове** за образуване на множествено число при едносричните съществителни от мъжки род.

Например: **Посетихме много красиви града** вместо **градове**.

4. Под чуждоезиково влияние се използват формите за множествено число на съществителните имена завършващи на **г**, **к**, **х**, **т**. е. образуват се по руски маниер, без да се спазват законите на палатализацията, характерни за българския книжовен език.

Например: **четники** вместо **четници**
празники вместо **празници**,
ученики вместо **ученици**
учебники вместо **учебници**,
данъки вместо **данъци**

Сред тези диалектни вмъквания в литературната българска реч,

учениците използват и русизми, които са следствие на дългогодишната русификация в региона. Така например:

– При някои ученици се употребява ШТ вм. Щ: Той не щя тя да умира.

– Наблюдават се трудности и при използването на предлозите във и със.

Например: той се премества с семейството си в София. Христо се записва във Техническото училище.

5. Неправилно произнасяне и записване на годините

1878 – една хиляда осемстотин и седемдесет и осмата година; 2016 – две хиляда и шестнайста година.

6. Граматическата категория определеност

Нейният морфологичен показател е определителният член. По своята същност определеността бива индивидуална [когато става дума за точно определен обект или субект] и количествена [когато става дума за общия брой на обектите или субектите].

Човек – това е създание на Бог, живеещо на нашата планета Земя. Общуване, труд, продължение на рода и съзидание са негова главна задача. Затова наши родители от раждането ни учат да бъдем добри, честни и трудолюбиви [Съчинение разсъждение „Бумерангът на добротата“, 7. Клас].

7. Изпускане на формите на спомагателния глагол „съм“

Грешката се прави по аналогия с руския език, където липсва такъв глагол. На български език казваме: Аз съм ученик, а на руски език: Я ученик. Христо Смирненски роден в град Кукуш. Яворов нещастен в любовта.

8. Употреба на предлози

На мене щастие да бъде с тях. Човек има силна нужда на общуване. В определен момент на живота [...]. Човек не е остров, защото има потребност в общуване [Съчинение „Бумерангът на добротата“, 7. Клас].

9. Образуване на въпросителни изречения без въпросителна дума и без „да“ конструкция:

Мога отида в тоалета? Деца могат играят на двор?

10. Спрежение на глаголите

Пишат се грешно формите за първо, второ и трето лице на глаголите в единствено и в множествено число както в сегашно време, така и в другите глаголни времена.

Аз мислям, че в училището трябва да има различни извънкласни занимания. Тогава аз стана щастлив. Всеки един от децата трябва да мога да намира за себе си интересно увлечение [5. Клас].

11. Съгласуване на показателното местоимение и съществителното име: това красота, това ученик, таков човек, това мисъл

18. Съгласуване на думите в изречението

Всеки човек, който има уважение към другите, може да говори откровенно. Всичките се нуждаят в доброта [съчинение „Кога доброто е истинско?“, 8. Клас].

12. Употреба на руски думи

„Очи е душата на хората“ – това не е просто фразеологизм. Винаги ще ни помагат близки другари, родители или познати, които ни обикаляват. Днес човек се смята за цар на природата, но той е обязан да помни, че всичко, което прави с природата, се отразява просто на самия него.

Най-често се използват следните руски думи: сърдце [или сърдце], празник, компютер, писменна, рассказ, одинок, восхитителен, слушать, жизнь, возраст, увидих, школата, задолжение и други.

Прави впечатление, че някои руски думи се побългаряват.

13. Палатализация

В съвременния български книжовен език в абсолютния край на думите мекостта е изгубена, както и при учениците. Тази мекост не притеснява учениците - срв. например бълг. ден, огън, кон, учител и руските думи са *день, огонь, конь, учитель*. Често говоримите грешки при палатализираните съгласни в средата на думата –пундел`ник.

Не се използват правилно членуваните форми на съществителните имена от мъжки род, които завършват на -тел или -ар. Н-р: букварът, пазара, председателя.

Представените по-горе думи са резултат на историческите събития, последвали преселението на българите в Бесарабия, и особено последователната русификация от втората половина на ХХ в. в този край, както и на близостта на българския и руския език, в речта на учениците-българи се наблюдава силно влияние на руския език. От руски език са възприети много неологизми, които са резултат от културното развитие на етническата група в рускоезична среда. С руски произход са и редица битовизми, някои от които са побългарени. Това най-ярко личи при глаголите, чиято основа е равна на съответния руски глагол, но словообразуването, на които е подчинено на българската морфология, запазена във всички диалекти.

Библиография

1. **Грек, Червенков 1993:** Грек И., Н. Червенков. Българите от Украйна и Молдова. Минало и настояще. София.
2. **Кондов В.** Помагало по фонетика за българи в Молдова и Украйна. Белопринт, 2003.
3. **Курикулум Български език и литература.** Кишинев, 2019

4. **Неделчев Н.** Бесарабски българи в Тараклия. В. Търново, 1998.
5. **Паслар М.** Обогаляване на лексикалния запас на учениците при изучаване на книжовния български език в мултилингвална среда Р Молдова. Тараклия, 2013.
6. **Преподаване на български език в Република Молдова: опит и перспективи,** Кшинев, 2017.



СУХИНИНА, Мария, преподавател (ТДУ „Григорий Цамблак“)

КОНТРАСТНИ МАРКЕРИ В РЕЧТА НА ТАРАКЛИЙЦИ

Някога Тараклия е била условно разделена териториално на Горния край (наляво от църквата) и Долния край (надясно от църквата). И до ден днешен горненците ги погребват в Горните гробища, долненците съответно в Долните. В Тараклия са се запазили не само териториалните различия, но и езиковите. [Виж 6:459] Езиковите особености на социалните групи на фона на определена норма вследствие на социалнодемографски обстоятелства българската социолингвистика нарича маркери. [3:81] Става дума за езикови средства, чрез които индивидът контрастира в дадена речева среда от гледище на друга социално обусловлена практика. Поради преобладаващото мнозинство за меродавен носител на немаркираното начало в Тараклия се смята долненския говорител, т.е. речевата норма в Тараклия е долненският говор. Затова горненецът чувства нужда да приближи речта си колкото е възможно повече до речта на събеседника. Това е отношението между ‘естествените’ носители на стандартния и нестандартния диалект. Формите, присъщи на ‘диалекта’ на стандартно говорещия, представляват част от специален ‘регистър’ за носителя на нестандартен диалект. Социолингвистичните маркери са езикови средства, с които е осъществено превключването на кодове на речевото поведение. [3:168]

Днес в Тараклия все още се различават два говора: горненски и долненски. Контрастните маркери са начин за разграничението им. Те могат да се определят като индикатори на речевото поведение на *тараклийчин* – горненец от гледна точка на долненския стандарт. Впрочем, този стандарт е кодифициран доста еластично заради колебанията в произношението,

използването на паралелни форми и двойкото употребяване на някои от лексемите.

Маркерът по принцип отбелязва някаква особеност. Това е явление извън дадена норма, нарушение на речевата традиция. За носителя на езика лексикалният елемент е най-лесно доловим и по най-контрастен начин стратифицира речевото поведение на говорителя. [3:170]

Ярките контрастни чисто лексикални елементи в тараклийските говори са малко. От лексикалния пласт на горненци това са думите *урдан*, *дж'ам*, *кукуди*, *качамилка*, *ръм̀и*, *съ здрича̀ва*, *ляснах*, *скупня̀сват*. За горненци са типични първите лексеми от синонимните двойки *фчарян/чобанян*, *търла/перд̀е*, *туяга/кърлига*, *търкани чушки/п̀лни чушки*, вторите са по-характерни за долненци. Интересно е, че *чупер̀ик* 'мярка за дължина, равна на разстоянието между краищата на разтворен палец и показалец' е маркиран елемент на долненския лексикален репертоар, докато горненци в миналото за мярка на дължина си служили с близка по значението архаична дума *п̀едь/п̀едичка* – 'разстояние между краищата на палеца и малкия пръст при разтворена длан'. Други типични лексеми, маркиращи речта на долненци, са *п̀ендж'ур*, *парлѝя*, *кептар*, *изтър̀сак*.

Има примери, когато лексикалните маркери губят своята контрастност. Хлябът, замесен със сирене, тараклийците наричат *нам̀есник*. Същото значение има и българската дума «тутманик». Днес не можем да кажем от кого – долненци или горненци, е бил употребяван в миналото тараклийският ѝ вариант «*тукманик*», защото с течение на времето тя е изгубила своята контрастност и се е запазила като негативна характеристика на човека. [7] Същото е и с думите *кут̀ел* и *ч̀утура*, които означават 'съд за чукане сол и пипер' и в България са разпространени съответно в Добруджа и Родопите [2:22]. От двете думи, идентични в миналото, първоначалното си значение запазва първата, а втората служи само за характеристика на 'коравоглав човек'.

Другият начин на нивелиране на контрастните маркери е придобиването им на статут на синоними. Например, в повседневния живот долненци, за разлика от горненци, си служат с думата *фасул* и, вероятно, за да не контрастират с тях, обясняват, че *бобът* се различава от *фасула* по големина и цвят. За да се избегне контрастът, горненци казват, че *миюнчетата* са по-дребни и по-люти от *арнаушките*, макар че и едните, и другите са дребни люти пиперки. По този начин маркираната лексема *миюнчета* се премества в пасивния речник. Има още доста други аналогични примери.

Териториално маркирана е думата *качамилка*, която употребяват само някои от горненците. Според българския тълковен речник *качамилката* е 'изгладено дърво, с което бъркат качамак' [2:253], а *точилката* е 'права и огладена цилиндрична пръчка за точене на кори' [2:977], Понеже мнозинството в Тараклия използва *точилката* хем за точене на кори, хем за бъркане на качамак, думата *качамилка* за тях е очебиен маркер, Тя предизвиква смях със значението си 'предмет за точене на кори', защото хората, които не я употребяват, за *качамилка* смятат нещо по-различно.

В някои случаи контрастните маркери стават маркери за архаичност. Например, в миналото каменната ръчна мелница едни в Тараклия наричали *дикаус*, а другите – *ромел*. [7] После думата *дикаус* от контрастен маркер става маркер за архаичност, защото за обозначение на съвременна малка мелница в сегашното време се използват думите *ромел* и *мельница* (рус.), По същия начин станали маркери за архаичност и контрастните лексеми *сурватка*, *баур*, *куйрук*, *соба*, *гушки*, *дърмон*, като за предпочитание са останали думите *цвик*, *кървавица*, *упашка*, *пеш*, *сарми*, *решету*.

Изчезнали са вече и не могат да бъдат локализирани и някои от лексикалните маркери, посочени в книгата на Н. Неделчев за тараклийските българи: *връслеци*, *бусурница*, *табан*, *търнокоп*, *самусат*. [4:159-233]

Твърде е сложно да се локализира и маркираните лексикални елементи от пасивния речник на тараклийци: *дирнък*, *чурясло*, *пищялка*, *кодъръ*, *чейз*, *зестра* и т.н. Същото е и с контрастните маркери с факултативен характер на използването: *марфунка*, *жулка*, *лемув*, *копан*.

Изключително са красноречиви маркерите *кутлѐ*, *купаилу*, *копята*, *неел*, *бастончи*, *шойлик*, обаче те се употребяват спорадично и поради това не могат да бъдат точно локализирани.

За неспециалиста най-ярките черти са лексикалните, но известно е, че подобна локализация невинаги е надеждна. Диалектологията ни учи, че най-надеждните са граматичните особености, типични за отделните български говори, защото говорещият не може свободно да вмъква елементи от случайно чути форми за различните категории. Маркерите от фонетичен характер са често скрити и незабележими. Те са трудно доловими за ухото на неспециалиста, но ще опитаме да посочим някои от тях. За разлика от долненци фонетичният пласт на горненци не е однороден, защото такива контрастни форми, като *п'ай*, *жув'ай*, *съ см'ай*, *жа усн'ай*, *р'ажси*, *изл'ази*, *н'ацу*, *н'айди*, *гр'ашну*, *др'азгоо*, *жул'азян*, *л'атен*, *т'асян*, *мл'ачна*, *б'али*, са разпространени в Горния край мозаично. Контрастни са в горненския говор и фонемите *зобръвам*, *дубъвам*, *устъвам*, *заръвам*. Горненци и долненци се

различават и по думите *чикандур/кочендур, гърбушка/гърбица, бащелку/бащичку, учелки/учалки*. Премет на ударението маркира думите *върбилу/върбилò, кòчина/кучина*. В долния край се сблъскваме със случай от маркирана фонетиката на отделни думи *утавам, тугива, затуй*, а не с някаква закономерност.

Анализът на речевото поведение на отделни индивиди показва, че в някои идиолекти присъстват маркирани елементи и от горненския, и от долненския репертоар, и това важи не само за информаторите от междинната територия.

Репертоар на диалектно маркирани елементи е възможен при присъствие на определени социални обсоятелства в характеристиката на информатора. Най-маркирана в това отношение е речта на по-възрастните носители на езика с образование под основното, които са родени в Тараклия и са живели тук през целия си живот.

Въпреки процеса на смесване на говорите в Тараклия контрастните езикови маркери в речта на тукашните българи все още са се запазили, защото езикът на официалното общуване в Тараклия е руски, и затова говорителите нямат нужда от превключване на кодове на речевото поведение в стремежа си да спазят местната езикова норма.

Загълъхането на диалектните различия в Тараклия е свързано преди всичко с естественното изчезване на етнографизми и архаизми, миграционните процеси, навлизането на руски думи и усвояването на книжовния български език. Няма как да се съживят отживелите времето си форми за езика. «Процесите в езика не би могло да бъдат управляеми от ничия човешка воля, дори и закон за езика да има». [5:162]

ЛИТЕРАТУРА

1. **Етнография на България**. Том II. Материална култура. С., 1983.
2. **Български тълковен речник**. С., 1994.
3. **Виденов М.** Социолингвистичният маркер. Към теорията и практиката на теренните изследвания. С., 1998.
4. **Неделчев Н.** Бесарабските българи в Тараклия (История, диалект, речник. Социолингвистично изследване), Велико Търново, 1998.
5. **Неделчев Н.** Език свещен. В-Търново, 2008.
6. **Кондов В., Сухинина М., Паслар М.** Към вопроса за езика на българите от град Тараклия, Република Молдова // Молдовски-български връзки: история и култура. Кишинев, 2016.
7. **Сухинина М.** Фонетични и лексикални дублети като особености на тараклийския говор. Годишник Дунав-Днестр. Кишинев, 2023



ФЛОКОСУ, Лариса, доктор по филология, преподавател по български и румънски език и литература, Теоретичен лицей «Васил Левски», Кишинев, Република Молдова – laraflocosu82@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛИЗИРАНЕ НА МОДЕЛА ЗА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧИТЕЛЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В УСЛОВИЯТА НА МНОГОЕЗИЧИЕ В РЕПУБЛИКА МОЛДОВА

Резюме: *В статията се представя и обсъжда актуален проблем, свързан с формирането и развиването на възможен модел за интеркултурната комуникативната компетентност на учителя в обучението по български език в условията на многоезичие в Република Молдова. Днешната педагогическа теория и практика в Молдова все още не предлагат модели за осъществяване на интеркултурно обучение по български език в полилингвална среда, което да доведе до формиране и развиване на интеркултурната комуникативна компетентност у бесарабските преподаватели по български език и литература. Интеркултурните комуникативни умения не са вродени, а се формират и развиват у учителя допълнително. Процесът на овладяването им е сложен и изисква непрекъсната и целенасочена работа от самия преподавател. Влиянието на социалното въздействие върху българския език в Теоретичния лицей «Васил Левски» и реалният му статут в учебния процес показват стремеж към създаване на друг «портрет» на учителя, който развива комуникативната компетентност на учениците чрез обучението по български език.*

Ключови думи: *интеркултурна компетентност, комуникативна компетентност, езикова ситуация, културно разнообразие, полилингвална среда, многоезичие, български език.*

Езиковото разнообразие и интеркултурното общуване в съвременния образователен процес поставят нови задачи пред педагогическата дейност на преподавателя. Необходимо е учителят да развива и формира интеркултурната компетентност на учениците, която ще им позволи *свободно да се интегрират в многоезична и мултикултурна среда*. Актуалните изисквания и отговорности на днешния учител водят до формиране на умения за учене през целия живот и до развиване на многоезичната и многокултурната компетентност на учениците.

В съвременното динамично общество все повече се актуализира проблемът за многоезичното и мултикултурното образование, за развиването на интеркултурната компетентност на личността. Това е последица от процесите на глобализация в света, на повишената миграция на населението, на интеграцията в образователното пространство, ниското ниво на межкултурна компетентност на хората. В процеса на педагогическата дейност акцентът е поставен върху формиране и развиване на интеркултурната компетентност на учителя (ИКУ), който трябва да бъде готов да решава актуални образователни проблеми, свързани с възпитанието и обучението на децата – представители на различни етнически и социални групи, с различни културни ценности, традиции и бит.

Очертаните по-горе социокултурни и психолого-педагогически реалии в света се отразяват и на молдовската образователна система, и по-точно – на целите, задачите, формите и моделите на обучението. При това този процес става все по-интересен за проучване. В контекста на актуалното изследване на *развиването на комуникативната компетентност в условията на многоезичие чрез обучението по български език в Република Молдова* се поставя проблемът за търсене на ефективни начини за повишаване на мотивацията за овладяване на родния език в неродна езикова среда. От една страна, днес обучението по български език като *роден* намери своето важно място в диалектната среда в Република Молдова, тъй като се ориентира в посока на овладяване и усвояване на книжовната форма в съответствие с разработените основни образователни стандарти. От друга страна, изучаването на българския език търси възможни пътища за неговото овладяване като *чужд* в молдовското полиетническо и поликултурно общество, без да има основна материална база (учебна документация), характерна за чуждоезиковото обучение. Наред с това обучението по български език трябва да се разглежда в нов контекст.

В книгата на Юлияна и Клаус Рот «Студии по интеркултурна комуникация» откриваме пояснението, че интеркултурната компетентност

може да се постигне посредством интеркултурното образование, т. е. става въпрос за взаимодействие между социалната и комуникативната компетентност. Авторите изхождат от общата характеристика на всички дефиниции и определят *интеркултурната комуникация като интерактивен процес, в който вземат участие хора от различни култури* (Рот 2007: 119-120).

Според Иван Иванов интеркултурното образование е свързано с формирането на редица техники и умения:

1) Формиране на *базови социални умения у учениците*: умение за изслушване и разбиране; умение за ясно изразяване; умение за свободно участие в дискусиите; умение за анализиране на собствените мисли и др.

2) Формиране *основни техники на учене у учениците*: техники за наблюдение, слушане, разбиране; техники за сътрудничество в групата, комуникиране; техники за работа в интердисциплинарни групи.

3) *Методическата компетентност на учителя* се осъществява в умения за: управление на класа; активизиране на групата; индивидуален подход на преподаването; определяне на цели, задачи, концепции, проблеми, ситуации и др.

4) *Специфични организационни умения на учителя*: умение за организиране на работа в екип и училищен интеркултурен обмен; умение за пренасяне на изследователски идеи в педагогическа ситуация, умение за бърза и ефикасна интервенция (Иванов 2002: 167-174).

Според Мануела Гомес и Хосе Луис Сампер «интеркултурното образование определя основна задача на учителя – да формира нагласа у учениците за съжителство на различни общности, което да е мирно и обогатяващо» (Гомес и Сампер 1996: 79-80).

Тезата, която развиваме в статията, е насочена към прилагане на интеркултурен подход в обучението по български език в многоезична среда, който дава възможност на учениците по-дълбоко да проникнат в българската и в другите култури. Преди да разкрием интеркултурната компетентност на учителя по български език в Република Молдова, нека разгледаме различни модели на това явление.

И така, *моделът на Милтън Бенет за развитие на интеркултурната сензитивност* е разработен въз основа на миогледа на собствената култура. Авторът разкрива два стадия, които изглеждат по следния начин:

1. Етноцентричен стадий	2. Етнорелативен стадий
А. Отричане на различията – игнориране на другия: изолация и сепарация.	А. Приемане на различията необходимост за човешкото съществуване: уважение

	на различията в поведението и ценностите.
В. Защита против различията – признаване на културните различия и възприемането им като заплаха за идентичността: оклеветяване, превъзходство, промяна.	В. Адаптация към различията – развиване на интеркултурни комуникационни навици: емпатия и плурализъм.
С. Минимизация на различията – «всички хора са едни и същи...»: физически и трансцендентен универсализъм.	С. Интеграция на различията – «сливане на културите...»: контекстуално оценяване («всички са еднакво добри...»).

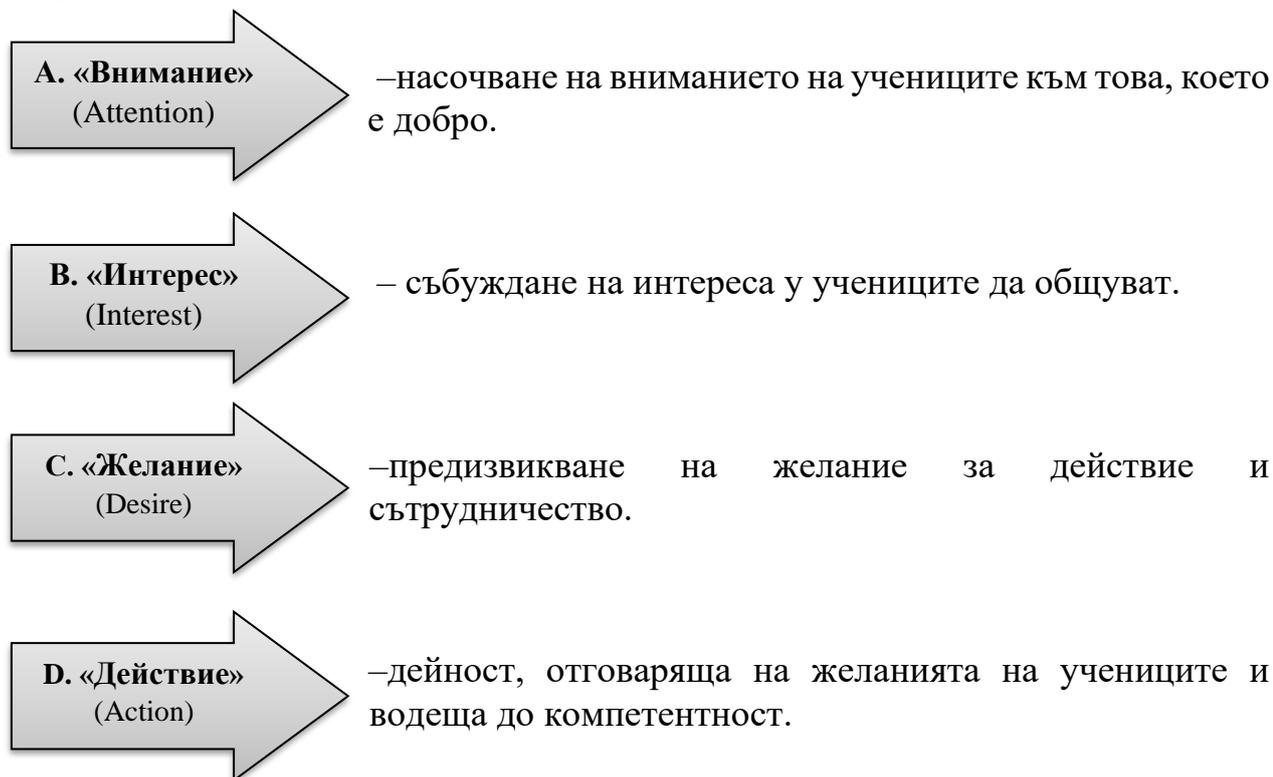
Таблица № 1. Модел на Милтън Бенет за развитие на интеркултурна сензитивност

По-късно Кристин Бенет заедно с редица автори разработва *модел за развиване на интеркултурната компетентност*. Авторите разграничават едното състояние на «неправдоподобност», при което не може да се приеме културното различие като «нормално» следствие от човешкия опит, и другото – «правдоподобност», което приема културното различие и го оценява от позициите на житейския опит като «нормално». Ще илюстрираме модела с примери във вид на *таблица*:

А. «Неправдоподобност»	В. «Правдоподобност»
1.Тенденция към «хомогенизиране» на съществени културни различия.	1. Активно и сериозно интелектуално любопитство.
2.Туристическите повърхностни представи - резултат от екскурзии, кино и телевизия, са ирационални и често неверни.	2. Интелектуално (опитно разбиране) на съществените културни различия.
3. Тенденция за отрицание на културните различия за сметка на подобията.	3. Сравнително изучаване на културните различия.
4. Културен конфликт, проявен от човек, който познава културните различия, но не желае да разбира другия.	4. Приемане на културното разнообразие като «нормално» и културните различия като позитивни форми на опит на проблеми.
5. Стереотипи, предразсъдъци и погрешни нагласи влияят на възприемането на културните различия на другите негативно.	5. Оценяване на собствената различна културна идентичност като една от многото.
6. Тенденция да се възприема другата култура като „лоша“ или „слабо развита“ на базата на превъзходството на собствената култура.	6.Развитие на потребност от интеркултурно сътрудничество и развитие на интеркултурни навици и компетентност при решаване на глобални проблеми.

Таблица № 2. Модел на Кристин Бенет за развиване на интеркултурна компетентност

Интересът към интеркултурната компетентност в световната образователна система нараства, като се има предвид, че основната цел на това явление е културното разнообразие чрез кооперативно обучение. Тази цел е потвърдена от разработения белгийски *модел на интеркултурната компетентност AIDA*. Образователният модел предлага възможност да се формира компетентност в училищната култура и да се включи в процеса на обучение и възпитание въз основа на следните стъпки:



Фиг. 1. Модел на интеркултурната компетентност AIDA

В нашия педагогически опит «Модел на интеркултурната компетентност AIDA» успешно се използва в обучението по български език в многоезичното и поликултурно училище «Васил Левски». Без да се нарушават държавните изисквания за преподаването на български език като роден, моделът компетентно се съобразява с чуждоезиковото обучение (и с родноезиковото като основно в лицей), а като резултат ще представим мнението на учениците в изводите от направеното анкетно проучване.

На фона на общото представяне на различни модели на интеркултурната компетентност, от една страна, и от друга страна – чрез по-детайлното разбиране за явлението на социокултурно равнище, се създава основа за *разработване на нашия модел за интеркултурната компетентност на учителя по български език (5. – 12. клас) в ТЛ «Васил Левски», гр. Кишинев,*

Република Молдова, който може да се операционализира и да се предложи за прилагане.

Като се опираме на основните компетентности (по Дейвид Ливермор) в знанията, навиците, отношенията и поведението, които учителят трябва да формира и развива, за да е ефективен при обучението, свързано с различни култури, различни от неговата собствена, представяме нашия разработен вариант **«ÎST-MAC» - модел за осъществяване на интеркултурна компетентност на учителя по български език (5. – 12. клас) в ТЛ «Васил Левски»**, който се реализира с помощта на шест фази и те са следните:

№	Шестфазен модел	Концепция за модела «ÎST-MAC»:
1.	«Î» - Înțelegere (Разбиране)	Е осмислена чрез <u>осъзнаване, разбиране и знание на другите култури и език</u> , които са различни от собствената, и се разглежда като нещо интересно, ценно и необходимо. Осъществяване на обучението по български език като чужд чрез взаимодействие и диалог въз основа на собствения интеркултурен модел.
2.	«S»- Sentimente (Чувства)	Е свързана с <u>грижа и готовност</u> за обучението по български език в многоезична среда и <u>чувство за отговорност</u> към своите собствени действия. За учителя българист важните качества са търпението и ентусиазмът – стимулиращи фактори в интеркултурното обучение.
3.	«Т» - Toleranță (Толерантност)	Е представена чрез <u>етична компетенция</u> , която се отнася до качеството на взаимоотношенията между учителя и ученика. Почти всеки образователен елемент се поддържа от двумислие, което се увеличава при работа с ученици от различни етнически групи.
4.	«М» - Motivare (Мотивация)	Е осмислена чрез целесъобразния подход на учителя за <u>провокиране и поддържане</u> на интереса към учебния материал в обучението по български език като чужд в ТЛ „Васил Левски“.
5.	«А» - Abordare (Подход)	Се основава на професионализма на бесарабския учител, който <u>търси, избира и прилага</u> ефикасни форми за преподаване и обучение, за да запази у учениците желанието да изучават български език като първи, втори или трети чужд.
6.	«С» - Comunicare (Общуване)	Се характеризира с краен продукт на обучението – <u>общуване на български език в полилингвална среда</u> . Учителят непрекъснато изгражда комуникативните умения по български език у учениците, след

Таблица № 3. Модел на интеркултурна компетентност на учителя «ÎST-MAC»

Моделът «ÎST-MAC» («РЧТ-МПО») за осъществяване на ИКУ по български език е разработен въз основа на представените по-горе модели и е адаптиран към спецификата на социокултурната и езиковата среда в училище «Васил Левски». Освен предложените от нас принципи, методи и похвати на обучението по български език, с които е съобразен този модел, «образът» на учителя по румънски език като чужд е отразен във вариативната програма на ÎST-MAC.

Важно е да отбележим, че в нашия педагогически практикум е заложена добра методическа практика за преподаване на румънски език като чужд в руски училища. С помощта на тези знания и опит достигаме до извода, че българският език в ТЛ «Васил Левски» и учителят, който го преподава на ученици, започващи от ниво «0», изисква подобна методика на преподаване, която е съобразена с чуждоезиковото обучение по румънски език. Оттук определяме и *главната постановка* на предложената концептуална същност на ИКУ в ТЛ «Васил Левски», която *е овладяване, усвояване и прилагане на интеркултурната комуникативна компетентност на учителя в обучението по български език (5. – 12. клас) като чужд в ТЛ «Васил Левски».*

От същността на постановката се извежда основната *цел* на обучението по български език, до която трябва да достигне учителят чрез прилагането на интеркултурната компетентност в лицеза «Васил Левски» – ***формиране на мениджърски умения за създаване на благоприятна образователна среда в условията на многоезичие, за работа с културно различни ученици и развиване на умения – когнитивни, за саморефлексия и за споделяне на опит в интеркултурната комуникация.***

В контекста на изведената цел ще си позволим да определим основните *задачи* на интеркултурната компетентност на учителя по български език (5. – 12. клас) в ТЛ «Васил Левски»:

- Опознаване на културните норми и правила, характерни за учениците от молдовски/румънски, руски, гагаузки и украински произход (в нашето проучване), както и съобразяване на образователното съдържание с тях.
- Установяване на нормална езикова ситуация и психоклимат в класната стая чрез взаимно опознаване, разбиране, толерантност и чувство за отговорност в лицето на учителя пред учениците.

- Определяне и формулиране на целите, задачите и компетенциите, които трябва да бъдат съобразени с чуждоезиковото обучение и да се постигнат у учениците, изучаващи български език като нероден, в края на обучението.

- Организиране на учебния процес в зависимост от потребностите на учениците в смесен тип класове; при необходимост внасяне на промени в учебното съдържание.

- Подбиране на автентични, максимално близки до естествената среда текстове по български език, които окриват граматичните единици на езиковото съдържание.

- Обмисляне на подбора на учебното съдържание за изграждане на необходимите компетенции според критериите на ОЕЕР, като се отчитат предложените от нас единадесет принципа на обучението по български език в условията на многоезичие.

- Използване на специфична методическа система в обучението по български език в интеркултурното училище «Васил Левски», за да може всеки ученик да постигне максималното в обучението по български език като чужд.

- Съставяне на методическа програма (краткосрочно дидактическо проектиране) въз основа на предложеното методическо приложение за учениците, които изучават български език като чужд в логиката на компетентностния подход в чуждоезиковото обучение.

Процесът за развиване на комуникативната компетентност по български език в условията на многоезичие чрез обучението в Република Молдова представлява една сложна система, която зависи от няколко фактора:

- Съдържанието на учебниците и Курикулумът по български език и литература за учениците, които изучават родния език като чужд, трябва да се съобразят с особеностите на чуждоезиковото обучение и с Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР).

- Обучението по български език в условията на многоезичие не може да бъде успешно, ако няма добре формулирани принципи, съобразени с чуждоезиковия подход, на които трябва да се разчита в процеса на взаимодействие с ученика.

- Резултатността на комуникативната компетентност на учениците от обучението по български език в многоезична среда зависи в най-голяма степен от подготовката на учителите за работа в тези условия. Бесарабските учители по български език и литература, за да адаптират методите на преподаване на езика като чужд с цел да подобрят качеството на

образованието, се нуждаят от специализирана подготовка за преодоляване на комуникационната бариера между отделните етнически общности.

БИБЛИОГРАФИЯ

Андрейчин, Костов, Николов 1962: Андрейчин, Л., Костов, Н., Николов, Е. Български език за институтите за начални учители. София: «Народна просвета», 1962.

Бароненко, Райсвих, Скоробренко 2019: Бароненко, Е., Райсвих, Ю., Скоробренко, И. Метод проектов как ресурс формирования личности будущего учителя иностранного языка // Проектирование и экспертиза в современном образовании: методология, методы, практики. – В: мат-лы I-й Всеросс. науч.-практ. конф. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019, 3 – 11.

Дубских, Зеркина 2018: Дубских, А., Зеркина, Н. Роль преподавателя в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в техническом ВУЗе. – В: Современные тенденции развития системы образования. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2018, 108 – 110.

Иванов 2002: Иванов, И. Дифференциална педагогика. Шумен: «Юни Експрес», 2002, 167-174.

Обща рамка 2001: Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване. Варна: «Релакса», 2001.

Петров 2012: Петров, А. Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас). София: «Булвест 2000», 2012.

Рот, Ю., Рот, К. (2007). Студии по интеркултурна комуникация. София: „Проф. Марин Дринов”, 2007, 119-120.

Сафонова 2004: Сафонова, В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Москва: НИЦ «Еврошкола», 2004, 345.

Стойчева, Д. (2012). Многоезичието в училище. В. Чуждоезиково обучение. София: „Аз-буки”, 2012.



HENZELMANN, PD Dr. phil. habil. Martin,
University of Greifswald, Faculty of Arts and Humanities,
Department of Slavonic Studies, Greifswald – Germany
martin.henzelmann@uni-greifswald.de

ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА В ОБЩЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ БУДЖАКА

Значение языка в общественном пространстве вызывает большой интерес, потому что все вокруг нас имеет значение. Это значение широко изучается в рамках семиотики и вызывается определенными впечатлениями (ср. Крейдлин & Кронгауз 2022), которые могут быть как статичными, так и динамичными. К статичным впечатлениям относятся, например, такие элементы, как архитектура, надписи (т.е. в более узком смысле – использование языка в общественных местах), цвета, или окружающая среда. Они характеризуются тем, что они не являются мобильными элементами, т.е. формируют восприятие в течение очень длительного периода времени в одном и том же месте и в одном и том же виде. Например, степной пейзаж, открывающийся за каким-либо местом в Буджаке, является постоянным элементом визуального восприятия, как и многоквартирный дом или уличный указатель. Конечно, возможно, что, например, уличные указатели или надписи меняются (как это произошло в Молдове, где многие русские надписи были заменены румынскими), или что дом сносится или строится другой, и в результате создается совершенно новая визуальная констелляция (восприятие ландшафта масштабно описал НАММАД 2015), но мы пока не будем рассматривать эти явления. Вместо этого, мы сосредоточимся на общих примерах, объясняющих роль использования языка в общественной сфере.

Статичными объектами считаются все те, чьи свойства состоят в том, что они не меняются постоянно. Это относится и к надписям. Динамические впечатления, напротив – это те, которые находятся в постоянном движении. К

ним относятся, например, дорожное движение, прохожие и пешеходы, а также неоновые вывески, звуки и разговоры, запахи и другие явления. В настоящем докладе, однако, мы сосредоточимся исключительно на статических параметрах и сделаем специальную подборку. Поскольку в контексте лингвистики нас интересует, как язык используется в различных областях, то мы также можем рассмотреть его использование в контексте ландшафта.

Известно, что болгарский язык очень актуален в Тараклии как с синхронной, так и с диахронной точки зрения. Поэтому, мы можем задаться вопросом, как он конкретно используется в общественном пространстве. Это также подразумевает рассмотрение того, в каком сочетании он появляется с другими языками, т.е. прежде всего с окружающим русским языком или румынским как государственным языком в Республике Молдова.

Мы предполагаем, что болгарский язык используется в общественном пространстве не произвольно, а вполне целенаправленно, и поэтому он выполняет определенные функции. Эти функции могут быть классифицированы в рамках теоретического изучения темы (ср. JAWORSKI & THURLOW 2010; АЛЕФИРЕНКО 2014). Центральные вопросы здесь включают следующие аспекты:

- а) Какие языки встречаются с какой частотой и в каких функциях на письменных языковых знаках в общественном пространстве?
- б) Что влияет на выбор определенных разновидностей и как они воспринимаются?
- в) Как эти разновидности соотносятся с другими символами?
- г) Как позиционирование разновидностей в обществе обсуждается в этом дискурсе и что это говорит о властных отношениях различных групп говорящих?

Письменный язык стабильно находится в одном месте, и его значение зависит от местного контекста. Письменность на вывесках, плакатах и других общественных знаках – это особая форма языка, и важно изучить, как общественные знаки формируют языковые пространства, особенно в многоязычных обществах.

Мы замечаем, насколько сильно общественные пространства могут определяться письменностью, особенно когда мы перемещаемся в пространстве, которое явно сформировано письменными знаками, но в котором нам приходится ориентироваться без знания письменности, например, в центре китайского, корейского или японского города (если нет никаких указательств на иностранном языке). С другой стороны, очевидно,

что существуют степени языкового конституирования пространства. Например, не требует дополнительных объяснений тот факт, что в сельских районах можно увидеть значительно меньше письменных знаков, чем в городских. Даже в старых сельских культурных ландшафтах пространство структурируется только тропинками или неязыковыми знаками. Это уже указывает на одну важную особенность коммуникации и языка в общественном пространстве, основанной на месте письменности: она в первую очередь делает читаемыми и пригодными для использования пространства, которые не характеризуются обычным сосуществованием людей, знающих это место. Это подразумевает особый взгляд на пространство как на возможность социального действия.

Что же определяет значение языка в общественном пространстве, и какие сферы он обслуживает? Письменность способствует территориализации в общественном пространстве. Это означает, что определенный язык используется на определенной территории, и эта реальность обозначается в общественном пространстве с помощью письменности.

В принципе, мы можем показать, что такой язык меньшинства, как болгарский, встречается в Республике Молдова в трех видах: во-первых, мы находим немногочисленные одноязычные надписи, которые в основном передают моменты коллективной памяти болгар как общей нации. Они предназначены для памяти внутри этой закрытой группы и поэтому не нуждаются в другом языке. В основном это памятники, которые поднимают ссылку на болгарскую личность или историческое событие. Они служат своеобразными памятниками, отличающимися от окружающей среды, например, памятник в честь болгарского революционера Васила Левского в центре города Тараклия, а также памятный камень Георгию Раковскому.

При поиске двуязычных надписей в районах болгарского поселения, но и в Буджаке в целом, мы находим их довольно легко. В принципе, в болгарских местах преобладают три языковые комбинации. Это румынско-русские, русско-болгарские и румынско-болгарские надписи. Если в местных супермаркетах мы видим товары, маркированные на румынском и русском языках, то эксклюзивное сочетание русского и болгарского языков без включения румынского, насколько нам известно, встречается сравнительно редко. Любая двуязычная маркировка направлена на то, чтобы донести информацию до людей из одного сообщества носителей языка так же, как и до людей из другого сообщества носителей языка. Это можно сделать и с помощью надписей, если знание обоих языков широко распространено или даже предполагается, как это часто происходит сегодня в Республике

Молдова. Двухязычные надписи свидетельствуют о том, что по крайней мере два языка играют важную роль в городе, а использование этих двух языков в общественных местах свидетельствует об осознании того, что оба языка культивируются на местах. Но в этом также можно увидеть свидетельство того, как относятся к меньшинствам в стране, потому что далеко не везде возможно или желательно устанавливать общественные двухязычные вывески. В других странах двухязычные вывески существуют, но для передачи регионального языка меньшинства нередко употребляется намного меньшие буквы, чем в случае национального языка. Это очень часто происходит, например, в нашей стране на двухязычных табличках с географическими названиями: Особенно серболужичанское меньшинство, на крайнем юго-востоке Германии, говорящее на западнославянском языке в двух кодифицированных вариантах, видит в этом оформлении уже давно визуальное выражение неполноценности и презрения со стороны властей. Поэтому некоторые немецко-серболужичанские знаки при входе в город (или деревню) были заменены и теперь имеют равноправные надписи того же размера, но в настоящее время это все еще небольшая часть дорожных знаков. Таким образом, мы видим, что двухязычные надписи анализируются не только по их содержанию, но и по их визуальному оформлению.



Письменное трехязычие в г. Твардици и в г. Тараклии, Республика Молдова: Румынско-русско-болгарские вывески. 2023г. (Снимки: М.Н.)

Письменное трехязычие на публике, на наш взгляд, является наилучшим вариантом в регионах, где три языка играют важную роль. В Буджаке это можно наблюдать очень часто в АТО Гагаузии, среди прочих мест. В этом смысле это означает использование трех языков, которые выполняют конкретную функцию в конкретном пространстве. В случае тех мест с компактным болгарским населением, эти языки – болгарский, русский и румынский. В идеале, содержание на всех трех языках идентично, но и порядок использования языков также имеет значение. Должен ли румынский

язык быть первым, потому что он является государственным языком? Или русский должен быть первым, потому что он считается языком межнационального общения? Или болгарский язык должен быть первым, потому что, будучи языком меньшинства, он имеет местную специфику и, таким образом, выполняет особую роль для местного населения?

Эти вопросы требуют обсуждения. Однако мы считаем, что важно включить языковую реальность региона или города в общественное пространство, потому что мы видим в ней важное наследие Буджака, которое должно быть сохранено.

ЛИТЕРАТУРА

АЛЕФИРЕНКО, Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. Учебное пособие. 4-е издание, стереотипное. Москва, Флинта–Наука, 2014.

КРЕЙДЛИН, Г. Е. & КРОНГАУЗ, М. А. Семиотика или Азбука общения. Учебное пособие. 10-е издание, стереотипное. Москва, Флинта, 2022.

НАММАД, М. *Sémiotiser l'espace, décrypter architecture et archéologie. Essais sémiotiques.* Paris, Geuthner, 2015.

JAWORSKI, A. & THURLOW, C. *Introducing Semiotic Landscapes.* // Jaworski, A. & Thurlow, C. (eds.). *Semiotic Landscapes, Language, Image and Space. (Advances in Sociolinguistics).* London, Continuum, 2010, 1–40.

III. ПЕДАГОГИКА



ВОЛКОВСКАЯ Мария,
доктор педагогики, унив.
конф. / доцент,
Тараклийский
государственный
университет им. Г.
Цамблака, Республика
Молдова –
mariavolc@mail.ru



ГОРБАЧЕВА Нина – доктор
педагогики, унив. конф. / доцент
кафедры «Педагогика»,
Тараклийский государственный
университет им. Гр. Цамблака,
Республика Молдова –
ninagor58@mail.ru

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Резюме:

Статья посвящена проблемам современного учебника по русскому языку и литературе в контексте межкультурного диалога.

Ключевые слова: *межкультурный диалог, культурологический материал, картина мира.*

M. Volcovscaia

Doctor of pedagogics, lecturer of the chair of pedagogics; The State University of Taraclia

“G. Tsamblac” (Taraclia, Republic of Moldova).

N. Gorbacheva

Doctor of pedagogics, lecturer of the chair of pedagogics; The State University of Taraclia

“G. Tsamblac” (Taraclia, Republic of Moldova).

Intercultural dialogue as the essential component of the modern Russian language textbook in the schools of Republic of Moldova

Abstract: *The article is dedicated to the problems of the modern Russian language and literature textbook in the context of intercultural dialogue.*

Keywords: *intercultural dialogue, culturological material, picture of the world.*

Современное поликультурное общество предъявляет к учащимся XXI века требования, которые сформулированы в высказывании В. С. Библера: Это «мобильная, динамическая и творческая личность, легко и органично входящая в диалог с любой культурой, оставаясь при этом носителем и творцом культуры своего народа с ее неповторимостью, эмоционально-чувственной сферой, духовной наполненностью и образной целостностью». [1; 46]

Большая роль в формировании личности, способной осуществлять межкультурный диалог, принадлежит школьному образованию, в частности дисциплинам гуманитарного цикла. Предмет «Русский язык», изучаемый в школах Республики Молдова с государственным языком обучения, обладает в этом отношении значительным потенциалом, так как, являясь культурно-историческим и национальным феноменом, содержит в себе большой объем знаний этнокультурного и межкультурного характера, что позволяет использовать их в полной мере как основу для выработки умений и навыков межкультурного диалога.

Межкультурное общение понимается нами не только как межъязыковое общение, а в более широком смысле – как межнациональное и межличностное общение, в процессе которого, по мнению Т.К. Донской, [3] происходит усвоение соответствующего тому или иному этносу образа мира, его видение через призму социальной культуры.

Стратегической целью для создания межкультурного диалога на уроках русского языка как неродного должно быть формирование у учащихся потребности выйти за пределы культуры собственного народа и желание войти в контекст восприятия другого (в нашем случае русского) мира, почувствовать и понять его. Проблема диалога культур в преподавании языков

появилась не сейчас, но в настоящее время она приобретает особую значимость. Диалог культур важен для формирования умения жить в многонациональной стране, каковой является и Республика Молдова, для толерантности и уважения друг к другу, гармонизации национальных отношений.

Такой подход требует от учителя русского языка как неродного на современном этапе решения следующих задач:

- формирование мыслящего человека как основное требование гуманизации школьного образования;
- формирование толерантного отношения между учениками и толерантного отношения к чужой культуре через ознакомление со своей и другими культурами;
- формирование сознания учеников и их нравственно-эстетических взглядов в духе взаимного сотрудничества;
- обучение умению осуществлять межкультурную коммуникацию на основе ознакомления учеников с элементами своей и чужой культуры.

Это отражено и в kurikulumе, где перечисляются специфические компетенции, которые формируются у учащихся в течение изучения русского языка, то есть с V по IX класс. «Проявлять личностное отношение к национальным и мировым ценностям посредством русского языка, демонстрируя толерантность и интерес к культуре народа изучаемого языка». [4]

Безусловно, личностные и профессиональные качества учителя играют важную роль в реализации данной цели. Однако не менее важную роль играют учебники русского языка. Содержание и методологический аппарат учебников русского языка, по нашему мнению, должны позволить учащимся не только познать и понять картину мира русского народа, но увидеть то общее, что объединяет разные этносы, проживающие рядом, и самое главное – создать основу для межкультурного диалога, столь необходимого в современном мире. Межкультурный диалог должен стать неотъемлемым компонентом содержания современного учебника по русскому языку как неродному. На то, что современные учебники ориентированы на межкультурный диалог, указывает даже обложка учебника по русскому языку для VII класса гимназий с румынским языком обучения, на которой изображены такие символы России и Молдовы, как береза и виноград. [2]

В учебниках по русскому языку как неродному большое внимание уделяется россиеведческому компоненту. В учебниках социокультурная компетенция формируется посредством включения в них программного

материала, предусмотренного куррикулумом, текстов, содержащих сведения о материальной и духовной культуре русского народа, его нравственных ценностях.

Молдавский страноведческий материал также является органической составной частью учебников. Во всех классах есть модуль, посвященный родной стране учеников. Назначение этого материала – показать связь русского и молдавского народов, их культур, что будет способствовать лучшему взаимопониманию, воспитанию таких важных личностных качеств, как толерантность, открытость, дружелюбие и др.

Своеобразие национальной картины мира находит своё отражение прежде всего в лексике. Одной из составляющих национальной картины мира являются имена, образы животных и птиц, специфичные ассоциации с характером человека, отраженные в фольклоре, художественной литературе, народном творчестве. Так, например, еще на начальном этапе изучения русского языка обращается внимание учеников, что взрослые русские люди называют друг друга по имени-отчеству, некоторые полные имена, которые встречаются во многих культурах, имеют свои национальные особенности в разных языках. Например, сокращенный вариант имени Мария в России будет звучать как Маша, а в Молдове как Маричика, Александра в России будут называть Саша, а в Молдове Санду.

Общеизвестно, что природа влияет на восприятие мира. Следовательно, люди, живущие в тех или иных климатических условиях, созерцающие ежедневно окружающую их природу, будут несколько отличаться от людей, живущих в другом регионе. Безусловно, это отражается и в языке, в частности, в коннотативно окрашенной лексике. Такими словами, к примеру, являются названия отдельных растений, деревьев. Так, только при произнесении слова *береза* у русского человека рождаются положительные эмоции, связанные с Родиной, родным домом. Огромное количество фольклорных и литературных произведений посвящено этому красивому белоствольному дереву. Чтобы учащиеся смогли понять, почему именно это дерево стало символом России, надо дать им сведения, какую роль играла береза в жизни, быту россиян. Для этого учащимся предлагается прочитать как художественные, так и информационные тексты, посвященные русской березе. После обсуждения этих текстов дети лучше поймут русских людей, так трепетно относящихся к этому дереву. В свою же очередь ученики порассуждают, какие растения, деревья дороги молдаванам, какую роль они играют в их жизни, какой видится картина природного мира молдаванами и русскими людьми.

Целый ряд пословиц, поговорок отражают народную оценку жизни и несут ярко выраженную коннотативную окраску. К таким пословицам можно отнести следующие: *Паршивая овца всё стадо портит. Не копай другому яму, сам в нее попадешь.* и др. Пословицы накапливают в своем содержании и хранят не только человеческий опыт, они отражают также условия жизни народа – носителя языка, его историю, культуру. В учебниках русского языка достаточно часто представлены русские пословицы, предлагается учащимся сравнить их с пословицами на родном языке.

В учебнике VII класса есть тексты, посвященные как международным праздникам (Новый год, Рождество), так и специфическим национальным (Масленица, Мэрцишор). Сравнивая обычаи и традиции различных фольклорных праздников, ученики придут к мысли, что, с одной стороны, необходимо сохранять национальную идентичность, а, с другой стороны, с уважением относиться к культуре и традициям других народов. Безусловно, этому будет способствовать урок в VII классе по теме «Быть в соседях – быть в беседах», на котором семиклассники не только обсудят такие понятия, как межкультурный диалог, толерантность, но и сравнят русские и молдавские традиции, больше узнают о русской культуре.

При объяснении тех или других коннотативно окрашенных слов или выражений, знакомство с особенностью другой культуры нельзя, видимо, всё сводить лишь к сообщению каких-либо фактов. Намного важнее формировать эмоциональное отношение к этим знаниям и их позитивную эстетическую оценку. Для этого надо использовать различные интерактивные формы работы, которые помогут активизировать учащихся, помогут развивать их фантазию, развивать не только их кругозор, но и воспитывать эмоциональную, разностороннюю личность, доброжелательно относящуюся к другим народам. Среди таких видов деятельности можно предложить *график Т, диаграмму Wienn, синквейн* и др. Чем больше ученики будут знать как факты, так и особенности эмоциональной жизни другого этноса, тем ближе и понятней будут им конкретные представители данного этноса.

Включение в процесс обучения культурологического текстового материала, освоение слова как национально-культурного феномена призвано приобщать учащихся к культурным ценностям, что будет способствовать как повышению уровня кругозора учащихся, формировать социокультурную компетенцию, так и формировать у них положительный опыт общения с представителями иноязычной культуры, что будет способствовать в том числе и повышению мотивации изучения русского языка.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Библер В.С.** Школа диалога культур // Искусство в школе. - 1992. № 2. - С.48
2. **Волковская М., Горбачева Н.** Русский язык. Учебник для 7-го класса. Prut, Chişinău, 2023.
3. **Донская Т.К.** Этнические символы как объект филологического анализа текста// Язык, сознание, личность. Коммуникация на русском языке в межкультурной среде, Том 4: Мир русского слова и русское слово в мире, София, 2007, с. 73–75.
4. **НАЦИОНАЛЬНЫЙ КУРРИКУЛУМ.** Куррикулумная область ЯЗЫК И ОБЩЕНИЕ. ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК» для гимназий с румынским языком обучения (V-IX классы) Кишинэу, 2019.



ЗЕНГИН, Петя – докторант в ПУ „Паисий Хилендарски”, Пловдив, България – petqzengin@uni-plovdiv.bg

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРЕДВАРИТЕЛЕН КОНТРОЛ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО НА НИВО ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ И ОТНОШЕНИЯ НА УЧЕНИЦИ ОТ ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Докторант Петя Тошкова Зенгин – ПУ „Паисий Хилендарски”, Пловдив, България

Резюме

В тази статия представяме резултатите от изследване на предварителния контрол по изобразително изкуство на ученици от четвърти клас на средното училище. Целта на изследването е да се установи нивото на усвоените теоретични знания, умения и отношения по учебния предмет, заложен като очаквани резултати в края на трети клас в държавния образователен стандарт. Изследвахме 96 ученици от четвърти клас, чиито резултати сочат пропуски по въпросите, свързани с образи, форми и цветове; декоративни образи; народно творчество и занаяти; приложни изкуства; визуални знаци за комуникация. На база на установените затруднения изведохме препоръки за оптималното планиране на учебния процес при обучението по изобразително изкуство в трети клас на средното училище.

Ключови думи

Предварителен контрол, входно ниво, оценка, знания, умения, отношения, изобразително изкуство, народно творчество и занаяти, приложни изкуства, образи и форми, образи и цветове, визуални знаци за комуникация.

УВОД

В тази статия представяме резултатите от изследване на предварителния контрол (входно ниво) по изобразително изкуство на ученици от 4 клас на СУ „Йордан Йовков” в град Кърджали, както и количествен и качествен анализ на получените резултати от контрола, а също и предложения за промени в календарно-тематичния план на учебния предмет за 3-ти клас.

ОСНОВНА ЧАСТ

Цел на предварителния контрол

Предварителния контрол цели да се установи наличното ниво на знанията, уменията и отношенията по изобразително изкуство на учениците от 4-ти клас. Да се установят пропуските и неувоените образователни цели по отношение на теоретичната им подготовка по учебния предмет. Контролният тест бе проведен на 3 октомври 2023 г., в учебен час, в който бяха изпитани чрез визуални тестове 96 ученици от 4 клас от 5 различни паралелки (4-ти „А”, „Б”, „В”, „Г” и „Д”) на СУ „Йордан Йовков” в град Кърджали. Резултатите от предварителния контрол на учениците от 4 клас са предпоставка за оптимално планиране на учебния процес и определяна на най-подходящия вариант на обучение по изобразително изкуство на учениците от предходния 3 клас. На основа на получените данни ще заложим и внесем предложения за промени в календарно-тематичния план, като определим на кои теми трябва да се отдели повече внимание и време.

Задачи

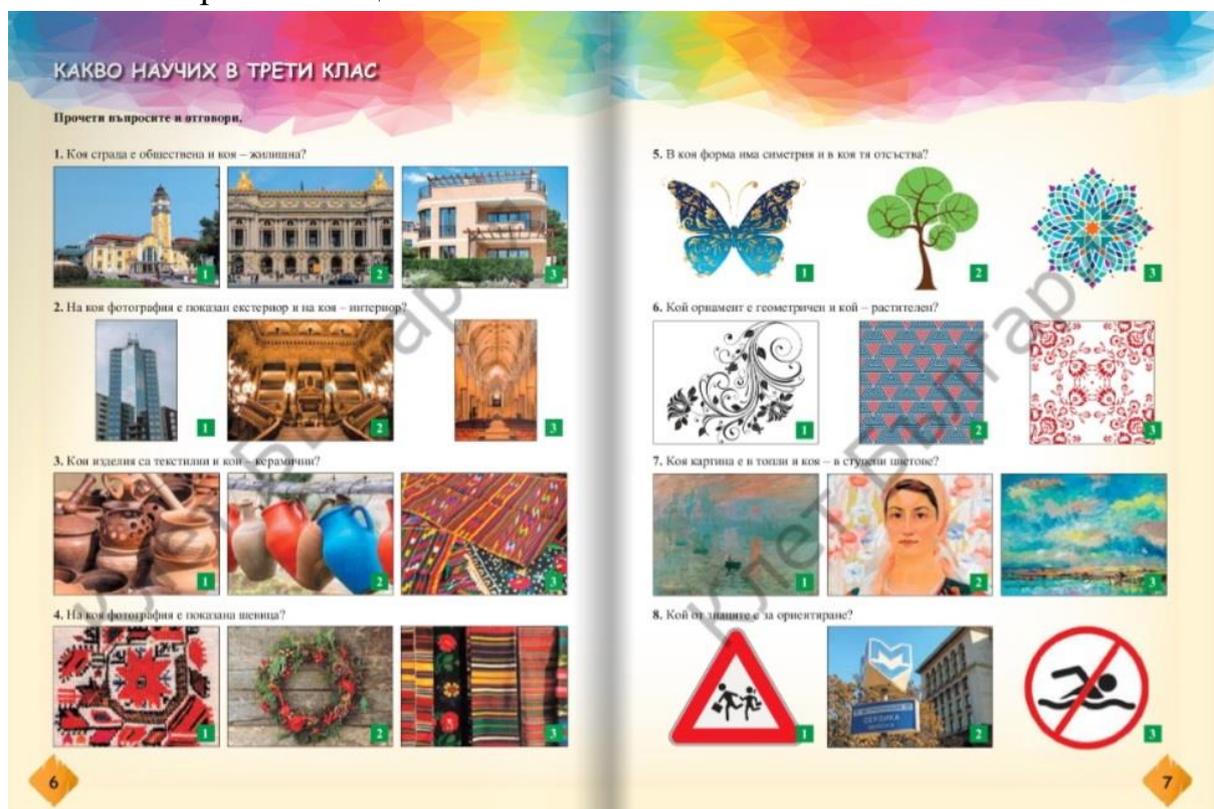
Като задачи си поставихме да проведем входяща диагностика по изобразително изкуство на ученици от различни паралелки в 4-ти клас и да установим нивото на теоретичната им подготовка по учебното съдържание за 3-ти клас и усвоените образователни цели на обучението по учебния предмет. Да установим дали са изградили художествена и естетическа култура и дали са усвоили знания, умения и отношения свързани с:

- Архитектурна среда и особеностите на външното и вътрешното пространство’;
- Образи форми и цветове;
- Основни принципи за създаване на декоративни образи;
- Народното творчество и приложните изкуства;
- Познания за основните визуални знакови системи в различни области на

живота, осигуряващи възможност за по пълноценна адаптация на учениците в социална среда.

Използвахме стандартизиран тест, одобрен от Министерство на образованието и науките в България и публикуван в учебника по изобразително изкуство за 4 клас на издателство Анубис „Клет България” ООД с авторски колектив професор Бисер Дамянов, М. Ангелов, издаден през 2019 година. Тестът се намира на страница 6 и страница 7 от учебника по изобразително изкуство и се казва „Какво научих в 3 клас”. Той е визуален и съдържа 24 илюстрации с художествени творби от различни видове и жанрове изкуства и визуални знаци. В съдържателен план се състои от 8 въпроса с по 3 предложени отговора към тях. Въпросите са обвързани с темите и учебното съдържание по изобразително изкуство за 3 клас:

- Обществени и жилищни сгради;
- Вътрешна и външна архитектурна среда;
- Народно творчество и занаяти;
- Приложни изкуства;
- Образи и форми;
- Образи и цветове;
- Образи и знаци.



Изображение № 1. Тест от учебника по изобразително изкуство за 4 клас на издателство Анубис „Клет България” ООД, издаден през 2019 година.

Конкретните въпроси на визуалния тест за входящ контрол на учениците от 4-ти клас са:

1. Коя сграда е обществена и коя жилищна?
2. На коя фотография е показан екстериор и на коя интериор?
3. Кои изделия са текстилни и кои керамични?
4. На коя фотография е показана шевица?
5. В коя форма има симетрия и в коя тя отсъства?
6. Кой орнамент е геометричен и кой – растителен?
7. Коя картина е в топли и коя в студени цветове?
8. Кой от знаците е за ориентиране?

Всеки правилен отговор носи точка както е посочено в таблица №1. Максималният брой точки е 20 т., а минималният – 0 т.

въпрос	Отговор			Точки
	1.	2.	3.	
1	1. обществена	2. обществена	3. жилищна	3
2	1. екстериор	2. интериор	3. интериор	3
3	1. керамични	2. керамични	3. текстилни	3
4	1. шевица	2. венец	3. черга	1
5	1. има	2. отсъства	3. има	3
6	1. растителен	2. геометричен	3. растителен	3
7	1. студени	2. топли	3. студени	3
8	1. не е	2. за ориентиране е	3. не е	1

Таблица № 1. Точки от теста за входящ контрол по изобразително изкуство за 4-ти клас.

Резултатът от словесното оценяване на резултатите от теста според броя на получените точки е показан в таблица №2.

От 0 до 6 точки	Слабо представяне
От 7 до 10 точки	Средно представяне
От 11 до 14 точки	Добро представяне
От 15 до 17 точки	Много добро представяне
От 18 до 20 точки	Отлично представяне

Таблица № 2. Оценяване на резултатите от теста според броя на получените точки.

Анализ на получените резултати

В тестирането взеха участие 96 четвъртокласници от 5 различни паралелки. В процентно отношения резултатът от представянето им на предварителния контрол е следният:

Точки	Проценти
От 18 до 20 точки	27%
От 15 до 17 точки	44%
От 11 до 14 точки	13%
От 7 до 10 точки	7%
От 0 до 6 точки	5%

Таблица № 3. Процентно представяна на резултатите от теста за входно ниво на учениците от 4-ти клас на СУ „Йордан Йовков“ гр. Кърджали.

Както се вижда от таблица № 3, резултатите на тестираните ученици са, както следва. От 18 до 20 точки са получили 27 % от тестираните ученици. От всички 96 тестирани четвъртокласници 44% са със резултат между 15 и 17 точки. С резултат от 11 до 14 точки са 13% от учениците. От 7 до 10 точки са само 7% от учениците. От 0 до 6 точки са 5 % от изпитаните ученици.

Чрез следващата таблица № 4 представяме количествено резултатите на тестираните четвъртокласници.

Точки	Ученици
0 точки	1 ученик
1 точка	1 ученик
2 точки	
3 точки	
4 точки	
5 точки	
6 точки	3 ученици
7 точки	
8 точки	2 ученици
9 точки	
10 точки	5 ученици
11 точки	
12 точки	3 ученици
13 точки	2 ученици
14 точки	8 ученици

15 точки	16 ученици
16 точки	8 ученици
17 точки	17 ученици
18 точки	9 ученици
19 точки	15 ученици
20 точки	3 ученици

Таблица № 4. Количествени резултати от теста за входно ниво на учениците от 4-ти клас на СУ „Йордан Йовков” гр. Кърджали.

От резултатите представени в таблица № 4 става ясно, че само 3 от тестваните 96 ученици имат максимален брой от 20 точки. Петнадесет от тях са получили 19 точки на теста. Девет ученици са с 18 точки. Седемнадесет са с по седемнадесет точки. Осем от изпитаните ученици са събрали 16 точки на теста. Шестнадесет ученици са с 15 броя точки. Осем от всички изпитани са с резултат от 14 точки. Двама от всички 96 ученици са изкарали 13 точки на теста. Тринадесет са с резултат от 12 точки. Петима имат събрани 10 точки. Двама са с едва 8 точки. За съжаление има и ученици с по-нисък брой точки и това са: трима с по 6 точки, един с 1 точка и едно дете с нито една точка от теста.

Качествена оценка на резултатите ще представим с таблица № 5.

Словесна оценка	Брой точки	Брой ученици	Проценти
Отлично	От 10 до 20 точки	27 ученици	27%
Много добро	От 15 до 17 точки	44 ученици	44%
Добро	От 11 до 14 точки	13 ученици	13%
Средно	От 7 до 10 точки	7 ученици	7%
Слабо	От 0 до 6 точки	5 ученици	5%

Таблица № 5. Качествена оценка на резултатите от теста за входно ниво по изобразително изкуство на учениците от 4-ти клас на СУ „Йордан Йовков” гр. Кърджали.

Както може да се види на таблица № 5, учениците със слаба оценка на визуалния тест за проверка на знанията, уменията и отношенията (входното ниво) по изобразително изкуство за 4 клас са петима. Седем от всички изпитани 96 ученици са със средна оценка. Добре представили се са тринадесет от всички изпитани. Четиридесет и четири ученици са се представили много добре на теста. А отличници са 27 ученици, от всички 96 четвъртокласници от петте паралелки на СУ „Йордан Йовков” в гр. Кърджали.

ИЗВОДИ

Основните затруднения и пропуски в теоретичните знания на тестираните на 3 октомври 2023 г. ученици от 4 клас на СУ „Йордан Йовков” в гр. Кърджали са по въпросите свързани с:

- Образи и форми;
- Образи и цветове;
- Декоративни образи;
- Народно творчество;
- Приложни изкуства;
- Визуални знаци за комуникация.

Налице са добри теоретични знания само при 64% от учениците, което ни дава основание за препоръка към прецизиране в планирането на учебния процес и определяне на нов вариант на обучението, с промени на календарно-теоретичният план, като се наблегне на следните теми:

- Образи и цветове: Топли и студени цветове в картините.
- Образи и форми. Декоративни образи: Симетрията в природата и в изкуството.
- Народно творчество и занаяти: Разнообразието на народните занаяти; Красотата на българската шевица; Керамични съдове; Текстилни изделия.
- Образи и знаци: Знаците около нас.

БИБЛИОГРАФИЯ

АНУБИС 2019: Дамянов Б., М. Ангелов и колектив (2019). Учебник по Изобразително изкуство за 4 клас. Издателство Анубис, „Клет България” ООД. 2019.

Годишно тематично разпределение 2018: Примерно годишно разпределение по изобразително изкуство за 3 клас от „Книга за учителя по изобразително изкуство за 3 клас”, изд. „Анубис” ООД. 2018.

ДОИ: Държавни образователни изисквания по Изобразително изкуство за 1, 2, 3, и 4 клас.

ДОИУС: Приложение № 6 към чл. 4, т. 6 чл. 4, т. 6. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. Културно-образователна област: Изкуства. Учебни предмети: музика и изобразително изкуство.

МОН 2000: Наредба № 2 от 18. 05. 2000 за учебното съдържание.

МОН 2000: Приложение № 6 към чл. 4, т. 6. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. МОН.

МОН 2016: Наредба № 11 от 11 септември 2016 г. за оценяване на резултатите от обучението на учениците. В сила от 20.09.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.74 от 20 септември 2016г., изм. и доп. ДВ. бр.78 от 29 септември 2017г., изм. и доп. ДВ. бр.82 от 5 октомври 2018г., изм. и доп. ДВ. бр.71 от 10 септември

2019г., изм. и доп. ДВ. бр.43 от 13 май 2020г., изм. и доп. ДВ. бр.77 от 1 септември 2020г., изм. и доп. ДВ. бр.80 от 24 септември 2021г., изм. и доп. ДВ. бр. 43 от 10 юни 2022 г. МОН.

МОН 2019: Учебни програми за 3 клас в сила от учебната 2018/2019 година. МОН.

МОН 2022: Учебните програми по общообразователните предмети от 1 до 10 клас – 2022 г. (публ. 28.07.2022). МОН.

МОН 2023: Учебна програма по изобразително изкуство за трети клас (общообразователна подготовка) в сила от учебната 2018/2019 година. Приложение № 13 към т. 13.



Зенгин, Петя Тошкова – докторант в ПУ „Паисий Хилендарски”,
Пловдив, България – petqzenin@uni-plovdiv.bg

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРЕДВАРИТЕЛЕН КОНТРОЛ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО НА НИВО ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ И ОТНОШЕНИЯ НА УЧЕНИЦИ ОТ ТРЕТИ КЛАС

Резюме

В тази статия представяме резултатите от изследване на предварителния контрол по изобразително изкуство на ученици от трети клас на средното училище. Целта на изследването е да се установи нивото на усвоените теоретични знания, умения и отношения по учебния предмет, заложен като очаквани резултати в края на втори клас в държавния образователен стандарт. Изследвахме 93 ученици от трети клас, чиито резултати сочат пропуски по въпросите, свързани с познания за видовете и жанровете в изкуството и творчеството на художника; изобразителните техники и техниките за работа с изобразителни материали и пособия; познаване на основни визуални знакови символи в различни области на живота. На база на установените затруднения изведохме препоръки за оптималното планиране на учебния процес при обучението по изобразително изкуство в трети клас на средното училище, като към новия учебен материал добавихме и теми от отминалата учебна година.

Ключови думи: *Предварителен контрол, входно ниво, оценка, знания, умения, отношения, изобразително изкуство, образи и форми, образи и цветове, видове и жанрове в изкуството, изобразителни техники.*

УВОД

В тази статия представяме резултатите от изследване на предварителния контрол (входно ниво) по изобразително изкуство на ученици от 3 клас на СУ „Йордан Йовков” в град Кърджали и правим количествен и качествен анализ на получените резултати от контрола и предложения за промени в календарно-тематичния план на учебния предмет за 3 клас.

ОСНОВНА ЧАСТ

Цел на предварителния контрол

Предварителният контрол цели да се установи наличното ниво на знанията, уменията и отношенията по изобразително изкуство на учениците от 3 клас. Да се установят пропуските и неусвоените образователни цели по отношение на теоретичната им подготовка по учебния предмет от предходната учебна година. Контролът се проведе на 3 октомври 2023 г., в един учебен час, в който бяха изпитани чрез визуални тестове 93 ученици от 3 клас, от четири различни паралелки на СУ „Йордан Йовков” в град Кърджали. Двадесет и четири ученици от 3 „А” клас, двадесет и двама ученици от 3 „Б” клас, двадесет и двама третокласника от 3 „В” клас и двадесет и пет възпитаници на 3 „Г” клас.

Резултатите от предварителния контрол на учениците от 3 клас са предпоставка за оптимално планиране на учебния процес и определяне на най-подходящия вариант на обучение по изобразително изкуство. На основа на получените данни ще заложим и внесем предложения за промени в календарно-тематичния план, като определим на кои теми трябва да се отдели повече внимание и време и кои теми от предходната учебна година трябва да се повторят, за да се затвърдят знанията по тях.

Задачи

За задача си поставихме да проведем входяща диагностика по изобразително изкуство на ученици от различни паралелки в 3 клас и да установим теоретичната им подготовка по учебното съдържание за 2 клас и усвоените образователни цели на обучението по учебния предмет. Да установим дали са изградили художествена и естетическа култура и дали са усвоили знания, умения и отношения свързани с:

- Създаване на реални и фантазни образи на природни обекти и среда;
- Основни познания за цветовете;
- Познания за видовете и жанровете в изобразителното изкуство и творчеството на художника;

- Експериментиране и практическо прилагане на разнообразни техники за работа с изобразителни материали и пособия;
- Познаване на основни визуални знаци и знакови системи в различни области на живота.

Използвахме стандартизиран тест, одобрен от Министерство на образованието и науката в България и публикуван в учебника по изобразително изкуство за 3 клас на издателство Анубис „Клет България” ООД. Тестът се намира на страница 6 и страница 7 от учебника по изобразително изкуство и се казва „Какво научих във втори клас”. Той е визуален и съдържа 24 илюстрации с художествени творби от различни видове и жанрове изкуства и визуални знаци. В съдържателен план се състои от 7 въпроса с по 3 отговора към тях. Въпросите са обвързани с темите и учебното съдържание по изобразително изкуство за 2 клас:

- Красотата на природата;
- Реален и фантазен свят;
- Образи и форми;
- Образи и цветове;
- Професията на художника;
- Видове и жанрове в изкуството;
- Човешки дейности и знаци;
- Изобразителни техники.

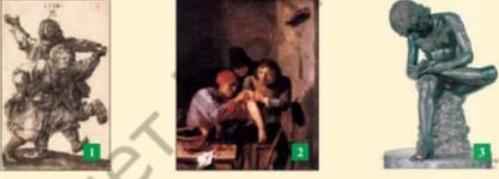
КАКВО НАУЧИХ ВЪВ ВТОРИ КЛАС

Прочети въпросите и отговори.

1. Коя от картините е натюрморт, коя е портрет и коя – пейзаж?



2. Коя творба е скулптура, коя е графика и коя – живопис?



3. Коя творба е илюстрация и коя – фотография?



4. В каква техника е изпълнена всяка една от творбите?



5. Къде е показана декоративна украса?



6. Кой образ е фантазен?



7. Какво означават знаците?



Изображение № 1. Тест от учебника по изобразително изкуство за 3 клас на издателство Анубис „Клет България” ООД“.

Конкретните въпроси на визуалния тест за входящ контрол на учениците от 3-ти клас са:

1. Коя от картините е натюрморт, коя е портрет и коя пейзаж?;
2. Коя творба е скулптура, коя е графика и коя живопис?;
3. Коя творба е илюстрация и коя фотография?;
4. В каква техника е изпълнена всяка една от творбите?;
5. Къде е показана декоративна украса?;
6. Кой образ е фантазен?;
7. Какво означават знаците?

Всеки правилен отговор носи точка както е посочено в таблица № 1. Максималният брой точки е 18 т., а минималният – 0 т.

Въпрос	Отговор			Точки
1	1. натюрморт	2. портрет	3. пейзаж	3
2	1. графика	2. живопис	3. скулптура	3
3	1. фотос	2. илюстрация	3. илюстрация	3
4	1. издраскване	2. отпечатък	3. акварел	3
5	1. няма	2. има	3. има	2
6	1. не е	2. фантазен е	3. не е	1
7	1. пушенето забранено	2. алея/място за бягане	3. място за изхвърляне на отпадъци	3

Таблица № 1. Точки от теста за входящ контрол по изобразително изкуство за 3 клас.

Словесното оценяване на резултатите от теста според броя на получените точки е показан в таблица № 2.

От 0 до 4 точки	Слабо представяне
От 5 до 8 точки	Средно представяне
От 9 до 12 точки	Добро представяне
От 13 до 15 точки	Много добро представяне

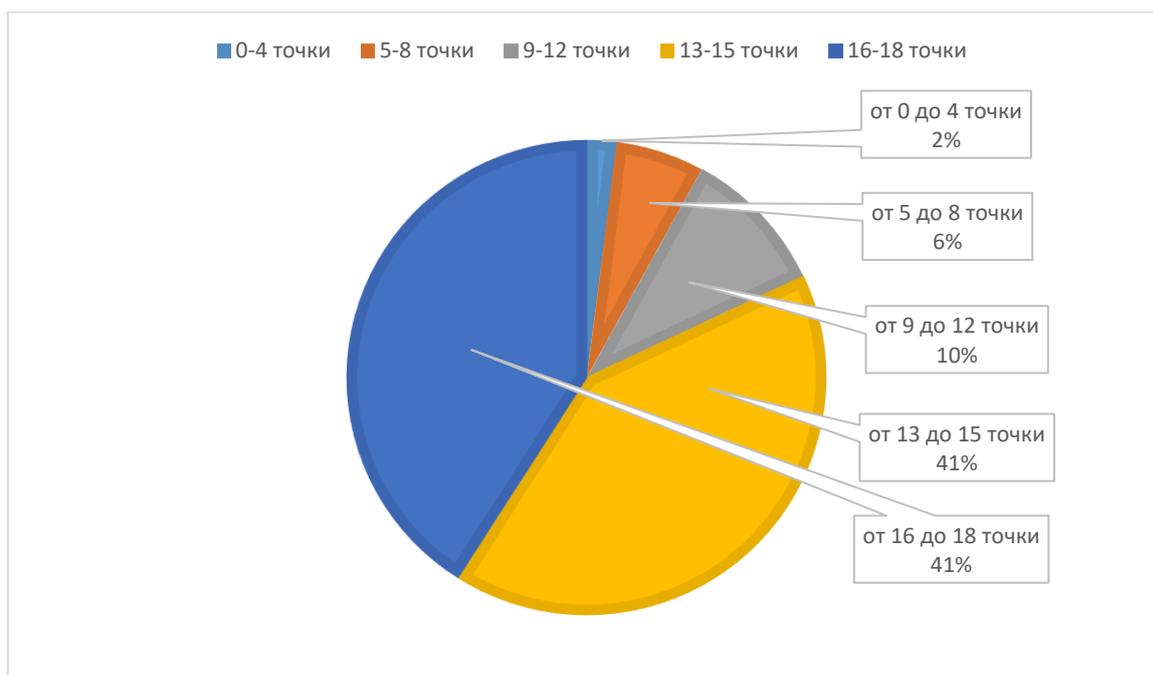
От 16 до 18 точки

Отлично представяне

Таблица № 2. Оценяване на резултатите от теста според броя на получените точки.

Анализ на получените резултати

В тестирането взеха участие 93 третокласници от 4 различни паралелки. В процентно отношение резултатът от представянето им на предварителния контрол е следният:



Диаграма № 1. Процентно представяне на резултатите от теста за входно ниво на учениците от 3-ти клас на СУ „Йордан Йовков” гр. Кърджали.

Както се вижда от диаграма № 1, резултатите на тестираните ученици в процентно отношение са следните: 41 % от изпитаните ученици са показали резултат между 16 и 18 точки. Със резултат между 13 и 15 точки са 41 % от тестираните третокласници. Със резултат между 9 и 12 точки са 10 % от изпитаните ученици. С точки между 5 и 8 са 6 % от всички изпитани третокласници. За съжаление има и такива, които са се представили с резултат от 0 до 4 точки и това са 2 % от тестираните ученици.

Чрез следващата таблица № 4 представяме количествено резултатите на тестираните третокласници.

Точки	Ученици
0 точки	1 ученик
1 точка	

2 точки	
3 точки	
4 точки	1 ученик
5 точки	
6 точки	3 ученици
7 точки	1 ученици
8 точки	2 ученици
9 точки	1 ученик
10 точки	4 ученици
11 точки	1 ученик
12 точки	3 ученици
13 точки	4 ученици
14 точки	8 ученици
15 точки	26 ученици
16 точки	24 ученици
17 точки	9 ученици
18 точки	5 ученици

Таблица № 3. Количествени резултати от теста за входно ниво на учениците от 3-ти клас на СУ „Йордан Йовков” гр. Кърджали.

От резултатите представени в таблица № 3 става ясно, че само 5 от всички 93 тествани деца са получили максимален брой от 18 точки. Само 9 деца от всички изпитани са със резултат седемнадесет точки. Третокласниците, които са получили шестнадесет точки, са едва двадесет и четири от всички деветдесет и трима изпитани. С резултат от петнадесет точки са двадесет и шест ученици. Осем третокласници са с резултат от четиринадесет точки. Четирима ученици са постигнали резултат от тринадесет точки. Дванадесет точки имат трима от изпитаните. Един ученик е с резултат от единадесет точки. Десет точки имат четирима от изпитаните третокласници. Един ученик е показал резултат от девет точки. С осем точки са двама от учениците. Един

ученик е със седем точки. Резултат от шест точки са постигнали трима третокласници. Четири точки е получил един от всички изпитани ученици. За съжаление има и резултат нула точки и това е един ученик.

Качествена оценка на резултатите ще представим с таблица № 4.

Словесна оценка	Брой точки	Брой ученици	Проценти
Отлично	От 16 до 18 точки	38 ученици	41 %
Много добро	От 13 до 15 точки	38 ученици	41 %
Добро	От 9 до 12 точки	9 ученици	10 %
Средно	От 5 до 8 точки	6 ученици	6 %
Слабо	От 0 до 4 точки	2 ученици	2 %

Таблица № 4. Качествена оценка на резултатите от теста за входно ниво по изобразително изкуство на учениците от 3-ти клас на СУ „Йордан Йовков” гр. Кърджали.

Както може да се види на таблица № 4, учениците със слаба оценка на визуалния тест за проверка на знанията, уменията и отношенията (входното ниво) по изобразително изкуство за 3 клас са двама. Шестима от всички изпитани 93 ученици са със средна оценка. Добре представилите се са девет ученици от всички изпитани. Тридесет и осем ученици са се представили много добре на теста. Отличници са също тридесет и осем ученици от всички третокласници от четирите паралелки на СУ „Йордан Йовков” в гр. Кърджали.

ИЗВОДИ

Осемдесет и два процента от тестираните деветдесет и трима третокласници показват много добро и отлично ниво на усвояване на теоретичните знания по учебния предмет изобразително изкуство. За съжаление са налице осемнадесет процента, при които се срещат пропуски в теоретичните знания на теста, проведен на 3 октомври 2023 г. в СУ “Йордан Йовков” в гр. Кърджали.

Затрудненията и пропуските на учениците са по очакваните резултати от обучението в областите на компетентност:

Зрител и творба: Учениците не познават най-общо професията на художника; Учениците не разграничава произведения на изобразителното

изкуство по вид; Учениците не умеят да коментират творби от различни жанрове изкуство.

Визуална комуникация: Учениците не разбират значението на различни видове визуални знаци.

Материали и техники: Учениците не познават изобразителни техники за рисуване, моделиране, апликиране, гравирание и конструиране; Учениците не разбират най-общо връзката между материал и техника.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Налице са много добри и отлични теоретични знания при 82 % от учениците, но 18 % от тестираните 93 третокласници са със слаб успех и неусвоени знания, умения и компетентности по учебния предмет изобразително изкуство. Това ни дава основание за препоръка към прецизиране в планирането на учебния процес и определяне на нов вариант на обучението, с промени на календарно-теоретичният план. Наред с учебно-съдържателния план за трети клас препоръчваме да се повторят следните теми от втори клас:

Реален и фантазен свят и новите понятия – декоративен образ и фантазен образ.

Професиите на художника: Различава професиите на художника от другите творчески професии; Коментира изобразителната дейност на художника живописец, график, скулптор, илюстратор.

Видове и жанрове в изкуството: Различава произведения на изобразителното изкуство, по вид и жанр-графика, скулптура, портрет, пейзаж, натюрморт, фигурална композиция; Описва най-общи характеристики на основни видове и жанрове в изкуството; Познава новите понятия живопис, графика, скулптура, натюрморт, пейзаж, портрет.

Човешки дейности и знаци: Разбира значението на различни видове визуални знаци в околната среда; Използва изображения видове визуални знаци според тяхното предназначение; Коментира мястото и значението на видовете визуални знаци в различна среда (природна и обществена); Познава понятието визуален знак.

Изобразителни техники: Познава изобразителни техники за рисуване, моделиране, апликиране, издраскване и конструиране; Описва най-важните особености на различните изобразителни техники; Подбира материали, пособия и техники за изобразяване на емоционално състояние; Комбинира и експериментира с различни материали и техники в изобразителната дейност.

БИБЛИОГРАФИЯ

АНУБИС 2019: Дамянов Б., М. Ангелов и колектив (2019). Учебник по Изобразително изкуство за 4 клас. Анубис, „Клет България” ООД. 2019.

Годишно тематично разпределение 2018: Примерно годишно разпределение по изобразително изкуство за 3 клас от „Книга за учителя по изобразително изкуство за 3 клас”. „Анубис“ ООД. 2018.

ДОИ: Държавни образователни изисквания по Изобразително изкуство за 1, 2, 3, и 4 клас.

ДОИУС: Приложение № 6 към чл. 4, т. 6 чл. 4, т. 6 – Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. Културно-образователна област: Изкуства. Учебни предмети: музика и изобразително изкуство.

МОН 2000а: Наредба № 2 от 18.05.2000 за Учебното съдържание.

МОН 2000б: Приложение № 6 към чл. 4, т.6 Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. МОН

МОН 2016: Наредба № 11 от 11 септември 2016г. за оценяване на резултатите от обучението на учениците. В сила от 20.09.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.74 от 20 септември 2016г., изм. и доп. ДВ. бр. 78 от 29 септември 2017 г., изм. и доп. ДВ. бр. 82 от 5 октомври 2018 г., изм. и доп. ДВ. бр. 71 от 10 септември 2019 г., изм. и доп. ДВ. бр. 43 от 13 май 2020 г., изм. и доп. ДВ. бр.77 от 1 септември 2020 г., изм. и доп. ДВ. бр.80 от 24 септември 2021г., изм. и доп. ДВ. бр. 43 от 10 юни 2022г.МОН,

МОН 2019: Учебни програми за 3 клас в сила от учебната 2018/2019 година. МОН.

МОН 2022: Учебните програми по общообразователните предмети от 1 до 10 клас – 2022г. (публ. 28. 07. 2022). МОН.

МОН 2023: МОН (2023) Учебна програма по изобразително изкуство за трети клас (общообразователна подготовка) в сила от учебната 2018/2019 година. Приложение № 13 към т.13.



КАЗАКОВА, Даниела, докторантка, Пловдивски университет,
Р. България – d_kazakova@uni-plovdiv.bg

РАЗВИВАНЕ НА ПРОДУКТИВНИТЕ ЕЗИКОВИ УМЕНИЯ ПО ЧУЖД ЕЗИК (АНГЛИЙСКИ) НА СТУДЕНТИ БИЛИНГВИ – ПРОБЛЕМИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

РЕЗЮМЕ

Настоящата статия разглежда проблемите и предизвикателствата в обучението по английски език на студенти билингви в специалност „Български и английски език“ от Филиала на Пловдивския университет в гр. Кърджали. Посочвам и решенията на проблемите, изхождайки от опита и наблюденията си като преподавател по дисциплината „Практически английски език“, чиято основна цел е студентите да усвоят свободната устна и писмена комуникация.

I. УВОД

В последните няколко години, социалните, политически и културни промени в България, доведоха българската образователна система до едно от последните места в Европа (Доклад ЕК 2022). „Всичко се стандартизира, всичко се поставя в рамки“ (Балабанов 2002). Учениците стават все по-неграмотни и не могат да се справят с елементарни практически задачи. Влезли в системата на висшето образование, те осъзнават проблемите и нуждата от промяна. Необходим е изцяло нов подход към обучението в университета, който да е практичен, интензивен, синергичен (цялостен), разбираем и интересен. Този подход трябва да върви ръка за ръка с информационните технологии, които отговарят на всички тези нужди. В една единствена активност, те съчетават множество езикови знания и умения,

максимално близо до реалната комуникация (например слушането на филм или предаване на английски език със субтитри на английски развива всички езикови умения).

II. ОСНОВНА ЧАСТ

Учебният план на специалност „Български и английски език” (БЕАЕ) дава основните насоки за това какво трябва да знаят и умеят студентите след придобиване на бакалавърската степен – да владеят езика на ниво C1 (по общата европейска езикова рамка), да четат и пишат научни статии, да правят самостоятелни научни изследвания, да комуникират успешно с филологически специалисти и неспециалисти, да планират своята професионална дейност като учители по български и английски език, да подпомагат учениците в тяхното личностно развитие, да ги мотивират, да стимулират тяхната креативност и иновативност в училището и живота, да взаимодействат активно с родителите, да реализират своята дейност в приобщаваща и мултикултурна среда.

На теория изглежда добре, но на практика, постигането на тези компетентности при сегашното състояние на образованието в България е почти невъзможно. „Връзките между студенти и преподаватели изтъняват и се късат, липсва връзка с потребителите, продължават да се използват предимно пасивни форми на преподаване, обучението се свежда до предаване на знания, липсва практическа подготовка“ (Балабанов 2002).

Основните предизвикателства, с които се сблъсквам като асистент-преподавател по английски език, са следните:

1. СПЕЦИФИКА НА ПРЕПОДАВАНЕТО НА ЧУЖД ЕЗИК НА ВЪЗРАСТНИ/ПЪЛНОЛЕТНИ ИНДИВИДИ.

Подходите и методиката при работа с тях са различни от тези при работа с ученици. Първите са завършени личности с по-богата обща култура и по-обширни интереси, които изискват отлична подготовка от страна на преподавателя. Отговорни са и имат по-богат житейски опит. От друга страна, такива студенти изпитват по-големи затруднения с усвояването на устната и писмена комуникация. Те по-трудно се отпускат и преодоляват притеснението и страха си от грешки и провал, бързо се демотивират, ако след известно време на обучение не виждат резултат или са неспособни на директна комуникация (Ethelb 2020). Обучението на възрастни става все по-значим въпрос за страната поради застаряващото население и липсата на квалифицирани кадри, а владеенето на английски език, от своя страна, стана почти задължително изискване при кандидатстване за работа.

При това положение студентите имат нужда от (Parrish 2019):

- Достъпен и достатъчен хорариум от часове по чужд език;
- Разширена езикова практика със слушане на автентичен английски, подпомагана от визуални средства и материали;
- Възможност за реално взаимодействие с другите в интерактивни класни занятия и такива извън класната стая;
- Разбираеми и ясни учебен план, програма, системи, материали за преподаване на езика;
- Практика с академичен английски език, сложни и значещи лично за тях текстове и теми, дигитална грамотност;
- Интензивно и ефективно обучение по чуждия език;
- Своевременно даване и получаване на обратна връзка;

2. ПРЕПОДАВАНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК НА СТУДЕНТИ С РАЗЛИЧНО НИВО НА ВЛАДЕЕНЕ НА ЕЗИКА.

В учебния план на специалността БЕАЕ е заложено като предварително условие за обучение успешно полагане на кандидатстудентски изпит по английски език или опит с английски език. На практика обаче няма пречка ученици от различни училища и с малък опит по английски език да кандидатстват в тази специалност. Ние, преподавателите, сме длъжни да дадем равен старт на всички студенти. Затова обучението в специалността трябва да започва от ниво на знания и умения А1.

3. ПРЕПОДАВАНЕ НА СТУДЕНТИ БИЛИНГВИ.

Работа със студенти билингви е сложен и деликатен въпрос. Необходими са редица задълбочени продължителни наблюдения и експерименти, за да се достигне до правилните изводи и решения. Езиковото обучение на студенти билингви не е изследван цялостно и подробно в България. Липсва единна и утвърдена система за обучение на такива ученици и студенти (Танкова 2014).

По-голямата част от студентите на Филиал „Любен Каравелов” към ПУ са представители на турската етническа група. Като част от тази сравнително затворена общност, в своето ежедневие те рядко използват официалния български език. Поради по-слабото му владеене в бита им, в който се общува почти изцяло на майчиния им език, те изпитват затруднения при работата си с трети (чужд) език. Проблемите идват от неясноти и пропуски в знанията им по българска граматика, лексика, синтаксис. По мои наблюдения те не владеят книжовно и турски и често го смесват с българския.

Чести са случаите, когато самите учители в райони с преобладаващо турско население предпочитат да преподават на учениците си на майчиния им

език, което е огромен проблем и има сериозни последици. Децата получават знания по съответния предмет, но при оценяване не могат да демонстрират и докажат своите знания устно и писмено. Често тези грешки, а в някои случаи и немарливост на учителите, пречат на децата да усвоят български на необходимото ниво. Това, от своя страна, се отразява и на обучението им по чужд език. Попаднали в университетска среда, такива учащи трудно възприемат структурата и правилата на чуждия език. Например: често не схващат образуването на въпроси и употребата на спомагателните глаголи, при превод на български език бъркат глаголните времена, не познават частите на речта, частите на изречението, и др. Много често се налага да се запълват пропуски по български език, натрупани в годините назад. Основните им затруднения при усвояването на английски са свързани с продуктивните умения – говорене и писане. За преодоляването им се налага едновременна работа и по български, и по английски език. Правилната методика в такива случаи е интензивната работа и използване изключително само на английски език в часовете, както и прилагането на компетентностния подход.

Компетентностният подход е заложен в ОЕПР, ДОСОП, учебните планове и програми по чуждоезиково обучение. Целта му е постигане на „всеобща грамотност” (Василева 2023).

Обучението чрез компетентностен подход се състои от:

- Развиване на комуникативната компетентност;
- Развиване на лингвистичната компетентност;
- Развиване на личните качества;
- Развиване на социокултурната компетентност;
- Развиване на гражданската компетентност;
- Развиване на дигиталната компетентност;
- Развиване на компетентността в областта на математиката и природните науки;
- Развиване на предприемаческата компетентност;
- Развиване на компетентността за учене;
- Интердисциплинарно обучение.

4. РАЗВИВАНЕ НА ПРОДУКТИВНИТЕ УМЕНИЯ НА СТУДЕНТИТЕ.

Продуктивните езикови умения са говорене и писане. „От четирите умения, интуитивното говорене изглежда най-важно. Голяма част от изучаващите чужд език традиционно отъждествяват знаенето на езика с умениято да го говорят“ (Терлемезян 2019). Говоренето е това, което най-често притеснява и стресира студентите. За овладяване на това умение са необходими знания за

езика – звукови модели, граматика, лексика, словоред, свързана реч, регистър, използване на готови изрази и клишета, паузи, интонация, умение за перифразиране.

Писането е многостранна задача, която изисква координация на множество когнитивни процеси. При него отсъства стресът от спонтанността, а написаното може да бъде многократно коригирано. За да могат да пишат, студентите трябва да владеят: граматиката, синтаксис, механиката на писане (правопис, пунктуация, краснопис), структурата на текста (параграф, предмет, тема, логическа последователност, свързаност, лексика (формална и неформална), жанрове, цел, публика.

Разбира се, овладяването на продуктивните и рецептивните езикови умения се осъществява едновременно и интегрирано.

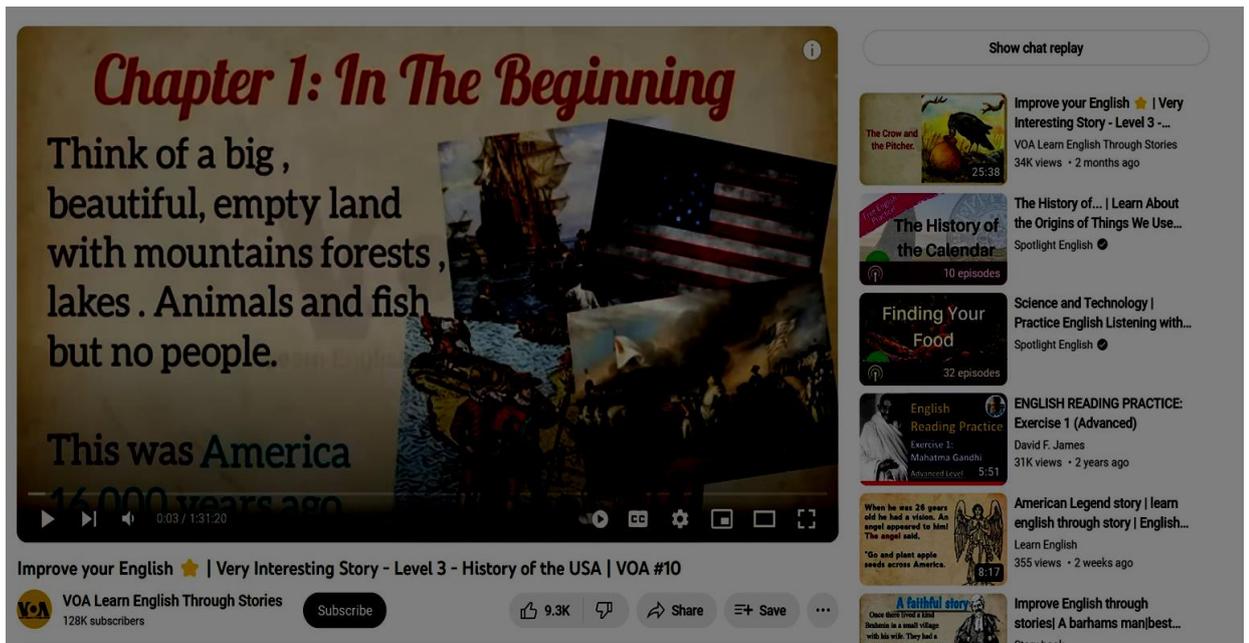
Висшето образование в България се нуждае от нова система за обучение по чужд език, която да съчетава най-доброто, ефективното и рационалното от всички методи, подходи и техники на преподаване, прилагани в образованието. Системата, предлагана от мен, гарантира всичко необходимо за успешното овладяване на езика от бъдещите учители и включва:

- Кратък начален курс върху структурата на езика; приликите между българския и английския език; фонетичните особености на английския език; лексикалните особености – словообразуване, видове думи, фрази и фразеологични съчетания, акцент, диалект, жаргон; словоред и строеж на изречението в английския език;

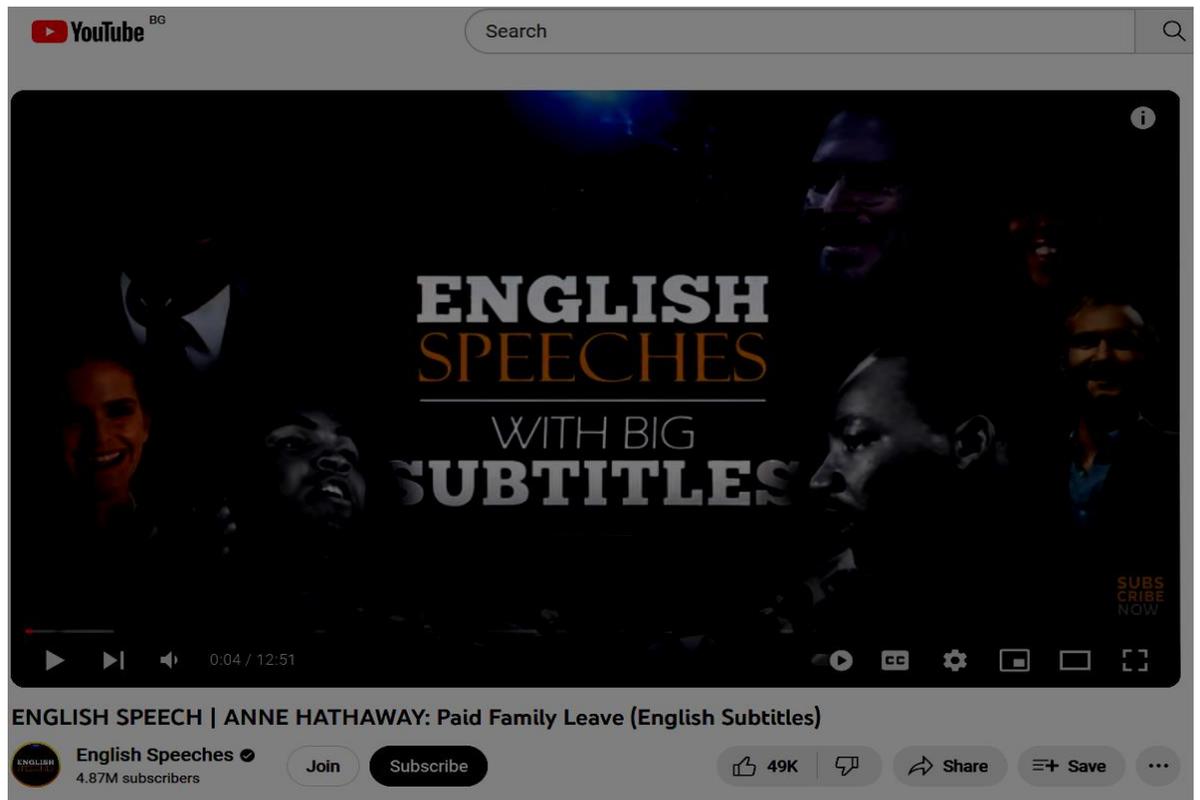
- Работа с достъпни, интересни и съвременни теми, които позволяват на студентите да наваксат и надградят знанията и уменията си;

- Работа с текстове от различни функционални стилове и сфери на общуване –

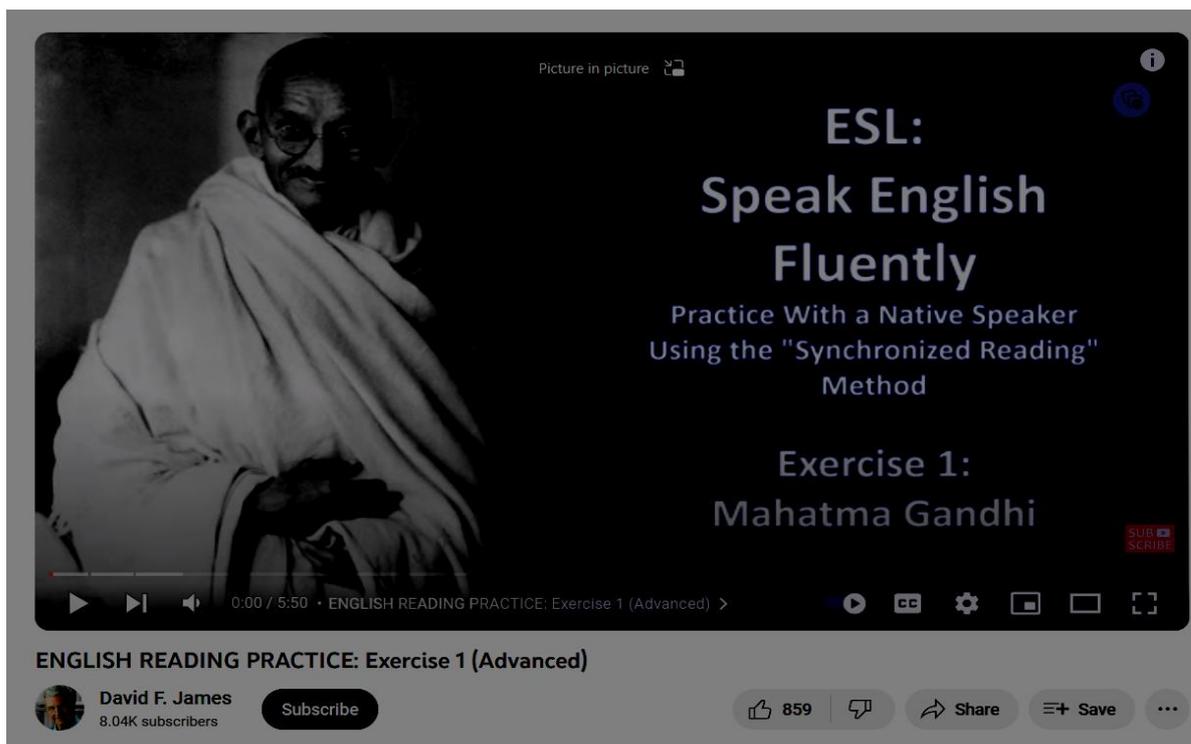
медийни, официално-делови, научни, разговорни, художествени. Текстът се слуша, четене се на глас, пише се под диктовка и се превежда. След това се преразказва и дискутира. Развива всички езикови умения – слушане, четене, говорене и писане.



Снимка 1. Текст за слушане, четене, превод и дискусия. Източник – YouTube.



Снимка 2. Речи на популярни личности на английски език. Източник – YouTube.



Снимка 3. Текст за слушане, четене, превод и дискусия. Източник – YouTube.

- Включване на устната комуникация в университетската зала под формата на беседа върху определена тема, устен преразказ на текст, описание на картина/картинки, задължително устно изпитване като част от семестриалния изпит;
- Писане на различни видове текст – съчинение, есе, доклад, курсова работа, интервю, статия, заявление, жалба, официална кореспонденция;
- Двустранен превод на съвременни текстове от медиите, науката, художествената литература;
- Упражнения за бързо четене и краснопис;
- Работа с употребата на информационни технологии и приложения – видеа, филми, музика, електронни медии, социални мрежи. Най-привлекателни за студентите са приложенията YouTube и ТiсТос, които в последните години станаха изключително богат източник на обучителни материали по английски език. Слушайки песен на английски, гледайки откъс от филм, популярен подкаст или канал на своя любим ютюбър, студентите запаметяват произношението, правописа, словоредата, граматичните правила и лексикални конструкции (съставни думи, колокации, фразови глаголи, идиоми) в оригиналния контекст. Ученето по такъв пасивен, подсъзнателен начин,

наподобява ученето на малките деца на майчиния им език – чрез имитация на възрастните в обкръжението им и после в обществото. А това е и основната цел на дисциплината „Практически английски език”, която аз преподавам.

III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Компетентностният подход и използването на новите технологии имат потенциала да променят към по-добро университетския курс по практически английски език в България. Развиването на езиковите знания и умения на студенти билингви и монолингви чрез разнообразието от електронни продукти става естествено и максимално ефективно, защото те комбинират всички езикови умения в едно и са на един клик разстояние. Слабостите на образователната ни система могат да бъдат преодоляни с интензивна, всеобхватна, последователна и упорита работа.

СЪКРАЩЕНИЯ

ОЕРР – Обща европейска референтна рамка;

ДОСОП – Държавен образователен стандарт за общообразователната подготовка.

БИБЛИОГРАФИЯ

Балабанов, Н. Висшето образование – разминаване с традициите и с бъдещето, Сборник доклади том 5 . Смолян. 2002.

Танкова, Р. Дидактически технологии за начално овладяване на българския език от ученици с доминиращ майчин ромски и турски език. Пловдив. 2014.

Терлемезян, Х. Съвременни подходи и методи на обучение по английски език. Пловдив. 2019.

Учебен план на специалността „Български и английски език” в Пловдивския университет „П. Хилендарски”. Пловдив. 2021.

Ethelb, H., Shalabi, M., Sasi, I. Teaching English to Adult Learners: A Practical Remedial Method. Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics. University of Tripoli. 2020.

Parrish, B. Teaching Adult English Language Learners. Cambridge university press. Cambridge. 2019.

ИЗПОЛЗВАНИ ИНТЕРНЕТ-ЛИНКОВЕ

Василева, М. - [Компетентностен подход в обучението. Ключови компетентности \(diuu.bg\)](https://diuu.bg) ;

Доклад ЕК - Education and Training Monitor 2022 (europa.eu) ;

<https://youtu.be/K9W6v57l6Ag?si=8IAMvduBdwH6R8HW> (към Снимка 1);

<https://youtu.be/gkr57P0fwbI?si=EPx7cY3II4RE5m6E> (Снимка 2);

<https://youtu.be/TuhzwVrEcnc?si=3vgSLw9wUIH-G1gG>;

https://youtu.be/joE-ANMPG5k?si=9HiCi8RIIT1197_E;

ENGLISH READING PRACTICE: Exercise 1 (Intermediate) - YouTube (Снимка 3);

Find 'aurora's online language' on TikTok | TikTok Search.



КОЛАРЬ Мария, д-р психологии, ТГУ имени Гр. Цамблака,
Р. Молдова – colarimaria@mail.ru



ШАГАН Анастасия, студентка III
курса специальности «Педагогика начального образования», ТГУ им.
Григория Цамблака.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Данная статья посвящена реализации индивидуального подхода в обучении детей младшего школьного возраста. Рассмотрены понятие и сущность индивидуального подхода в обучении детей с разными учебными возможностями, определяются особенности ребенка, которые характеризуют его учебные возможности. В статье представлены методы

и приемы дифференцированного обучения: при опросе, подаче домашнего задания и оценивании учащихся.

Annotation: *This article is devoted to the implementation of an individual approach in teaching younger schoolchildren. The concept and essence of an individual approach in teaching children with different learning opportunities are considered, the features of the child that characterize his learning opportunities are determined. The article presents methods and techniques of differentiated learning: when interviewing, submitting homework and evaluating students.*

Ключевые слова: индивидуальный подход, учебные возможности, дети младшего школьного возраста, методы и приемы.

Keywords: *individual approach, educational opportunities, primary school children, methods and techniques.*

Целью современного образования является развитие личности ребенка, выявление его творческих возможностей, сохранение физического и психического здоровья. Весь процесс обучения, согласно курикулумной реформе, должен сформировать профиль выпускников, которые будут уверены в своих силах, открыты для обучения на протяжении всей жизни, проявят себя как активные творческие лица, продвигающие инновации и проявляющие гражданскую позицию и ответственность.

Модернизированные предметные курикулумы 2018-2019 года позволили переосмыслить функциональность знаний и формируемых умений, отношений, которые школа должна закладывать сегодня в образовании. Одним из составляющих компонентов является индивидуальное педагогическое воздействие [2, с.11-12].

Способность педагога осуществлять индивидуальный подход при обучении школьников является одной из составляющих его профессионализма. На этапе реализации стандартов нового поколения эта способность наиболее актуальна, так как сегодня очень важно развить потенциал каждого ребёнка, обучить его способам и приёмам учебной деятельности, благодаря которым он сможет самостоятельно овладевать знаниями, то есть научить ребёнка учиться [4].

Индивидуализация обучения в современной школе означает, что в центре внимания всегда остаётся ребёнок с его способностями и задатками, особым мировосприятием, поведением, характером и потребностями. В педагогической теории индивидуальный подход рассматривается с нескольких базовых позиций. В соответствии с первой, индивидуальный подход подчёркивает необходимость систематического учёта не только

социально-типического, но и индивидуально-неповторимого в личности каждого школьника. Вторая позиция гласит, что в индивидуальном подходе нуждается каждый ученик без исключения. Это следует из положения о гуманном подходе к личности ученика. Третья сравнивает индивидуальный подход с активным, формирующим, развивающим принципом, который предполагает творческое развитие индивидуальности ученика. О необходимости реализации индивидуального подхода в обучении школьников говорили многие известные педагоги, такие как Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко. Индивидуальные различия школьников были предметом специального изучения ряда советских педагогов и психологов: И.С. Якиманской, Б.Т. Лихачёва, В.С. Юркевича, Л.И. Ковальчука, Л.Ф. Обуховой, Е. Савонько, Т.И. Чирковой, С. Файнберга, С.П. Макарова и многих других. Все они внесли большой вклад в изучение индивидуальных особенностей ребёнка и способов организации индивидуального подхода к каждому из них [8, с.78].

Проблема индивидуального педагогического подхода – одна из актуальных в образовательной практике. Не стоит путать также индивидуальное обучение и индивидуальный подход к обучению. Если первый предполагает систему «Педагог - ученик», то во втором случае педагог занимается с группой учащихся, но при этом учитывает особенности каждого ребенка в отдельности.

Развитие личности, будучи многофакторным процессом, требует постоянного изучения и умелого учета педагогических воздействий всех факторов, которые сказываются на этом развитии. Только опираясь на положительные средовые влияния, природные задатки и способности учащихся и нейтрализуя негативные влияния, воспитание в состоянии играть действительно определяющую роль в формировании личности. Обеспечивая высокий уровень развития учащихся, воспитание ни в коем случае не может допускать нивелировки и уравниловки в их личностном формировании. Его важнейшей задачей является выполнение и всемерное развитие положительного потенциала каждой личности, ее природных задатков, способностей и склонностей, которые в своей совокупности определяют формирование ее своеобразия и индивидуальности [6].

Настойчивыми пропагандистами вдумчивого изучения индивидуальности детей были Л. Н. Толстой и К. Д. Ушинский.

В последние годы проведены исследования индивидуальной подготовленности детей к школе. Дело в том, что все больше детей приходит в первый класс, не только зная буквы, но и уже умея читать и даже писать:

одни читают по буквам, другие по слогам, а третьи - целыми словами. Это ставит учителя перед необходимостью по-иному организовать учебный процесс с первоклассниками разной подготовленности, приспособлять к этому и методику обучения, более полно учитывать развитие детей.

А. К. Назарова показала, что на основе знания подготовленности детей к школе учитель может лучше организовать коллективную деятельность учащихся на материале разной трудности: хорошо читающие получают дополнительно к букварю тексты для чтения, более сложные слова для составления предложений, логические упражнения, логические упражнения с большим количеством слов и т.д..

«Подобно тому, как дети различаются по своим физическим качествам, - говорил Василий Александрович Сухомлинский, - так неодинаковы силы, необходимые для умственного труда. Память, наблюдательность, воображение, мышление не только по их глубине, устойчивости, скорости протекания, но и в качественном отношении имеют индивидуальную характеристику у каждого школьника».

Наверно, каждый учитель начальных классов, перед принятием нового набора учащихся, рассматривает и изучает педагогические условия эффективного использования индивидуального подхода в начальной школе. Перед каждой из нас стоит задача – увидеть индивидуальность своего ученика и сохранить её, помочь ребёнку поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие. А учебный процесс в большинстве случаев направлен на достижение общих для всех целей, проходит в общем для всех темпе, на одном содержании, рассчитан на какой-то универсальный уровень мыслительных процессов «среднего» школьника.

На таком «универсальном» уроке может возникнуть ситуация, когда цель урока вообще не будет достигнута, так как не окажется в классе детей «среднего» уровня. А цель учителя – добиться эффективной работы всех учащихся на уроке. Изучив психолого-педагогические основы и проблемы индивидуального подхода и рассмотрев особенности организации индивидуального подхода в процессе обучения младших школьников, была спроектирована модель работы по осуществлению индивидуального подхода в педагогическом процессе начальной школы. Модель работы состоит в следующем:

1. Изучение детей, поступающих в 1 класс.
2. Включение личностно-ориентированных технологий в педагогический процесс как основы его организации.

3. Составление характеристик на учеников, отражающих уровень их индивидуального развития.
4. Использование дифференцированного подхода в обучении: ориентация на разноуровневое развитие младших школьников в процессе обучения.
5. Сотрудничество с родителями по вопросам воспитания и обучения младших школьников с учётом их индивидуальных особенностей.

Данная модель служит цели индивидуального подхода в обучении – подметить в каждом ученике его сильную сторону и позволить ей претвориться в жизнь. Следование этой модели помогает педагогу увидеть индивидуальность своего ученика, сохранить её, обеспечить максимальное развитие ребёнка.

Индивидуальный подход обеспечивает устранение трудностей в учении отдельных школьников. Наконец, он обеспечивает возможность развития всех сил и способностей учащихся. Из этого определения становятся ясными задачи, стоящие перед учителями, по реализации индивидуального подхода в практической деятельности: необходимо разработать план, ещё лучше – систему воздействия на каждого ученика с учётом возрастных индивидуальных особенностей, имея в виду задачи каждого данного периода обучения и общие задачи обучения и воспитания.

Дифференцированное обучение требует от учителей изучения индивидуальных способностей и учебных возможностей (уровень развития внимания, мышления, памяти и т.д.) учащихся, диагностики их уровня знаний и умений по определённому предмету, что даёт возможность осуществлять дальнейшую индивидуализацию с целью достижения коррекционного эффекта [7].

В настоящее время используется множество разных *приемов дифференцированного обучения*: при опросе, подаче домашнего задания и оценивании учащихся. Приведем несколько примеров.

Прием 1. Взаимоопрос

Три ученика, подготовленные провести опрос тех, кто хотел бы ответить на "ОХ", на "Х" и на "У", садятся каждый на своём ряду и приглашают желающих. Если ученик записался в группу, где он быстро ответил на вопросы и получил "У", он может мигрировать в группу более высокого качества и попытаться счастья там.

Прием 2. Тихий опрос

Беседа с одним или несколькими учениками происходит полушёпотом, в то время как класс занят другим делом, которое предложил учитель.

Прием 3. Сам себе учитель

В течение последних 10 минут урока предлагаем учащимся придумать наиболее интересную форму и содержание домашнего задания. Кто какое домашнее задание для себя придумал, тот и будет его выполнять. Кто не сумел или не захотел придумать, тому домашнее задание формулируем сами.

Прием 4. Оценка – не отметка

Оцениваем не только дескриптором или показателем качества. Оцениваем словами, интонацией, жестом, мимикой...

Вариант: учитель, потирая ладони, с хитрым видом выдает группам на листочке задание каверзное, но посильное... Через 10 минут ученики справляются. Учитель: "Ну что с вами делать! Вы же мой золотой фонд невыполненных заданий погубите! Вот уж в следующий раз..."

Прием 5. Рейтинг

Завершив работу, ученик сам ставит себе отметку. За ту же работу отметку ставит и учитель. Задача учителя – приучить ученика к регулярному оцениванию своего труда.

Среди приведенных приемов нет такого, который можно назвать самым главным. Радуга из одного цвета - не радуга. Только поддерживая друг друга, приемы дают "радужный" эффект. Многоцветную картину не нарисовать одним махом. Терпение и постепенность! Лучший способ загубить педтехнику - схватиться за все сразу.

Иногда бездумный перенос приемов, созданных в определенных условиях, в наши, совсем иные (в зависимости от класса, личности ученика), может привести к тому, что для этих прекрасных приемов "дети окажутся неподходящими". Будем помнить, что в нашей профессиональной деятельности учителя главное не в том, чтобы учить, а в том, чтобы думать [5, с.17-22].

Анализ научной и методической литературы позволил рассмотреть научно-теоретические основы использования индивидуального подхода учебном процессе начальной школы. Также была раскрыта характеристика понятий «индивидуализация», «дифференциация», «индивидуальный подход», «дифференциальный подход».

Под индивидуализацией понимается учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах. Дифференциация же – форма организации учебной деятельности, учитывающая склонности, интересы, способности учащихся. Основной целью индивидуализации и дифференциации является сохранение и

дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую, уникальную личность.

Индивидуальный подход – важный психолого-педагогический принцип, учитывающий индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Проблема индивидуализации всегда интересовала и интересует педагогов. Последние годы в связи с трудностями образования, его реформой, индивидуализация приобретает еще большее значение. Индивидуальный подход рассматривается как один из важнейших принципов обучения. В индивидуальном подходе нуждается каждый без исключения ученик. Индивидуальный подход является активным, формирующим, развивающим принципом, тем самым предполагается творческое развитие индивидуальности ученика. В связи с этим, педагог должен учитывать тип темперамента, индивидуальные особенности своих учеников. Только зная потребности, интересы, уровень подготовки, познавательные особенности ученика, можно полнее использовать его роль в овладении знаниями, умениями и навыками, развития способностей. Зная особенности условно-рефлекторной и психической деятельности учеников класса, можно правильно выбрать темп учебной работы, определять объём содержания уроков, виды и формы организации труда учащихся, обеспечивать рациональное и эффективное использование их сил и возможностей.

Новое понимание идей индивидуализации открывает широкое поле деятельности как для учителя, так и для учащихся: создаются возможности для развития творческой, целенаправленной личности, осознающей конечную цель и конкретные задачи обучения; повышается мотивация учения, формируется новое прогрессивное педагогическое мышление, учитель освобождается от шаблона в оценках и мнениях относительно способностей учащихся, учится видеть в "бесспорных достижениях" и теневые стороны, мешающие максимальному развитию успеха, а также в явных недостатках замечать то положительное, что может (особенно при активной помощи учителя) привести к оптимальному раскрытию потенциальных возможностей школьника.

Библиография

1. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014, Chișinău 2014, Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.319 – 324, art.nr. 614 din 23.11.2014.
2. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2005.
4. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.

5. Копылова О. В. Индивидуализация обучения одаренных младших школьников: методические рекомендации для учителей начальных классов [Текст] / О.В. Копылова // калининградский вестник образования, 2019. - №2.
6. Кирсанов А.А. «Индивидуальный подход к учащимся в обучении» // Казань, 1988
7. Рабунский Е.С, «Теория и практика реализации индивидуального подхода школьников в обучении» // Москва, 1985
8. Рунова Т.А. Реализация индивидуального подхода в обучении младших школьников средствами разноуровневых карточек [Электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-individualnogo-podhoda-v-obuchenii-mladshih-shkolnikov-sredstvami-raznourovnevyyh-kartochek/viewer>
9. В.А. Сухомлинский. Избранные педагогические сочинения. [Электронный ресурс] // <http://www.modernlib.ru>



КОЛАРЬ Мария, д-р психологии, Тараклийский государственный университет им. Гр. Цамблака – colarimaria@mail.ru



БАБЭ Татьяна – студентка 3 курса специальности «Педагогика начального образования» – ТГУ имени Гр. Цамблака.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** данная статья посвящена особенностям формирования гендерных компетенций у детей младшего школьного возраста. Рассмотрены особенности гендерного поведения и взаимодействия в младшем школьном возрасте, а также проанализировано влияние гендерных стереотипов на формирование гендерных компетенций. Особое внимание уделено процессу и методам формирования гендерных компетенций у младших школьников. Было проведено экспериментальное исследование, выявлены уровни гендерного воспитания детей, сформированности гендерной дифференцированности и*

гендерной идентичности. Проведен формирующий этап эксперимента, целью которого было разработать и провести комплекс занятий, направленных на формирование гендерных компетенций у детей младшего школьного возраста.

Annotation: *this article is devoted to the peculiarities of the formation of gender competencies in children of primary school age. The features of gender behavior and interaction in primary school age are considered, and the influence of gender stereotypes on the formation of gender competencies is analyzed. Particular attention is paid to the methods of formation of gender competencies in younger students.*

An experimental study was conducted, the levels of gender education of children, the formation of gender differentiation, and gender identity were identified. The formative stage of the experiment was carried out, the purpose of which was to develop and conduct a set of classes aimed at the formation of gender competencies in children of primary school age.

Ключевые слова: *гендер, гендерные различия и социализация, младший школьный возраст, гендерные компетенции, гендерные стереотипы, межкультурная среда.*

Keywords: *gender, gender differences and socialization, primary school age, gender competencies, gender stereotypes, intercultural environment.*

Понятие «гендер», вошедшее в категориальный аппарат социальной философии на рубеже 20-21 вв., трактуется в качестве «системы отношений между мужчинами и женщинами, включающей идеи, неформальные и формальные правила и нормы, определенные в соответствии с местом, целями и положением полов в обществе <...> институты, поведение и социальные взаимодействия, которые предписываются в соответствии с полом», определенный набор «гендерных контрактов» [8, с.86]. С точки зрения представителей психологической науки, «с некоторой долей условности» психологический пол и гендер можно назвать синонимами, определяя гендер как социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии». [9, с.176]

Гендерная (поло-ролевая) социализация – неотъемлемая часть общего процесса социализации, которая включает три компонента: развитие восприятия себя как представителя определенного пола, возникновение поло-ролевых предпочтений и ценностных ориентаций, а также форм поведения, соответствующих полу. На протяжении жизненного пути материалом для

построения гендера служит вся система того, что в данной культуре связывается с мужественностью и женственностью. Учителя, другие дети, родители других детей, родственники, игрушки и телевидение – из всех этих источников ребенок узнает о поведении, которое расценивается обществом как соответствующее тому или иному гендеру [6, с. 120-121].

В последние десятилетия XXI века одним из направлений модернизации молдавского образования являются разработка и внедрение системы образования, опирающейся на государственную программу образования – национальный куррикулум, с учетом и на основе компетентностного подхода, который выступает новой результативно-целевой основой образования. При этом компетенции выступают как требования к личности обучающегося и составляют важную куррикулумную категорию и определяются на высоком уровне абстрактизации и обобщения. С введением в образовательную практику куррикулума связано появление и интенсивное использование термина «профессиональные компетенции» обучающегося, которые являются результатом образовательного процесса, представляют собой заданную норму профессиональной подготовки и служат для обозначения интегрированных характеристик качества обучения выпускника [4, с.110-119].

Многие исследователи (И. С. Кон, О. М. Здравомыслова-Стоюнина, Л. В. Штылева, Л. В. Попова, С. Г Айвазова, Г Г Силласте, Е. Н. Каменская, М. Л. Бутовская и др.) в своих работах отмечают, что за последние десятилетия в жизни нашего общества произошли существенные изменения в социально-ролевых отношениях. Наиболее заметные из них: эгалитаризм становится одним из приоритетных направлений государственной политики, что приводит к необратимости переосмысления места и роли женщин в различных общественных сферах; ослабление полярности женской и мужской социальных ролей — к уменьшению жесткости разделения труда; культурные стереотипы маскулинности и феминности становятся менее жесткими и полярными. Очевидно, что образование должно следовать за изменяющимися реалиями цивилизованного общества, следовательно, педагогика и образование нуждаются в осмыслении обозначенных изменений и корректировке своих позиций в гендерных вопросах.

Е. Р. Ярская-Смирнова провела анализ явных и латентных функций образования и пришла к выводу, что образование вносит весьма существенный вклад в формирование гендерной идентичности личности обучающегося. Образовательные учреждения всех уровней (от детского сада до аспирантуры) преподносят уроки гендерных отношений и воспроизводят заложенные в культуре гендерные стереотипы. При этом «этот процесс не

является явной или намеренной целью образования, и немногие преподаватели осознают, что он происходит», — отмечает Е. Р. Ярская-Смирнова [13, с. 98].

Используя понятие «скрытый учебный план», существующий в современном образовании наряду с утвержденным государственным учебным планом, исследователи гендерной проблематики в образовании (В. Н. Аргунова, Т. В. Барчунова, И. С. Клецина, Т. Б. Котлова, Н. В. Осетрова, Л. В. Попова, А. В. Смирнова, Л. В. Штылева, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.) показывают, каким образом учащиеся усваивают патриархатные гендерные стереотипы и каким образом школы дискриминируют учащихся на основании их гендера. Скрытый учебный план представляет собой совокупность культурных смыслов и моделей, которые транслируются образовательной средой, системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, формирующимися в процессе образовательной коммуникации, реализуемыми в этой среде ценностями и нормами [5, с 60-65].

Осознание необходимости учета гендерного фактора во всех вопросах жизнедеятельности общества и включения гендерных аспектов во все разрабатываемые программы, приводит к выделению такой компетенции, как гендерная. Под гендерной компетентностью следует понимать интегрированное личностное образование, проявляемое в деятельности при решении разнообразных социальных и профессиональных задач; предполагающее наличие знаний о сущности гендера и специфике его конструирования в обществе, собственное ценностное отношение к развитию личности с позиции гендерного подхода, а также умение замечать ситуации гендерного неравенства и адекватно противостоять им.

В современной государственной образовательной политике созданы все условия для формирования различного рода компетентностей, закрепленных действующими законодательными актами, нормативно-правовыми документами и национальными проектами: кодекс об образовании Республики Молдова, Национальный куррикулум, конвенцией ООН о правах ребенка. Формирование гендерной компетентности детей также является одной из приоритетных её областей. Данная проблема относительно нова в педагогической науке и практике и ещё в достаточной мере не разработана, о чём свидетельствует отсутствие исследований, предметом которых является гендерная компетентность детей дошкольного и младшего школьного возраста. Хотя другими науками - культурологией, социологией, нейропсихологией накоплен богатый опыт изучения гендерной проблематики, но, на наш взгляд, он не в полной мере используется педагогикой.

Исследователи чаще обращаются к проблемам гендерного (поло-ролевого) воспитания, гендерной социализации, формирования гендерной идентичности, гендерной культуры и т.д. [2]

Компонентами гендерной компетентности детей являются: информационная, мотивационная, операционная, рефлексивно-аналитическая компетенции.

- **Информационная компетенция** (*когнитивный компонент*) включает определенный объем гендерных знаний, соответствующих возрасту детей. Педагог актуализирует уже имеющиеся знания детей и формирует новые в соответствии с их социальным статусом.
- **Мотивационная компетенция** (*мотивационный компонент*) предполагает наличие интереса и ориентацию в общении на представителей разного пола и возраста. Педагог разъясняет детям обусловленность различий в поведении девочек и мальчиков сложившимися в обществе гендерными представлениями.
- **Операционная компетенция** (*операционный компонент*) определяет способы поведения и взаимодействия с другими людьми в соответствии с половой принадлежностью и принятыми в обществе нормами, способы разрешения нетипичных для пола ситуаций. Педагог демонстрирует гендерно адекватное поведение.
- **Рефлексивно-аналитическая компетенция** (*рефлексивно-аналитический компонент*) отражает проявление самостоятельности, инициативы, готовности соответствовать моделям поведения соответствующим генетическому полу, умение оценивать и анализировать результаты своих достижений в процессе гендерной социализации, способность к контролю. Роль педагога заключается в оказании помощи детям в осознании своей гендерной роли и предназначения в обществе. [9, с.176]

Таким образом, формирование гендерной компетентности - это многоаспектный процесс, включающий гендерную и компетентностную составляющие. В рамках нашего исследования мы рассматриваем гендерную компетентность как результат применения гендерного и компетентностного подходов в воспитании подрастающего поколения. Грамотное применение данных подходов позволит эффективно формировать у детей гендерные компетентности, выступающих, в свою очередь, как сочетание знаний о биологических особенностях полового диморфизма человека, о

социокультурной природе взаимоотношений между представителями женского и мужского пола, о гендерных стереотипах современного общества и умениях выстраивать свое личностное поведение в соответствии с выбором ролей из предложенных обществом гендерных моделей. При этом важно, чтобы дети (мальчики/девочки) учились критически оценивать гендерные предубеждения, стереотипы и могли в последующем осознанно выбирать, следовать им или нет. Основным показателем сформированности гендерной компетентности можно обозначить готовность личности к гендерному взаимодействию в различных сферах жизнедеятельности при половом правовом равенстве.

В младшем школьном возрасте все большее значение для развития ребенка приобретает его общение со сверстниками. В общении ребенка со сверстниками не только более охотно осуществляется познавательная предметная деятельность, но и формируются важнейшие навыки межличностного общения и нравственного поведения.

Стремление к сверстникам, жажда общения с ним делает группу сверстников чрезвычайно ценной и привлекательной. От того как ребенок общается со сверстниками, будет зависеть направление его развития. Следовательно, межличностные отношения являются одним из факторов, формирующих личность младшего школьника.

При поступлении ребенка в школу решающим фактором социализации становится овладение учебной деятельностью, выработка обязательных школьных умений и навыков. Параллельно с этим школьник включается и в другой, менее оформленный организационно, но не менее значимый процесс усвоения социального опыта - складывающиеся в школе межличностные отношения. Это так называемая «скрытая программа социализации», благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка, формируется его представление о себе и о том, что думают о нем другие [12, с. 49].

Младший школьник - это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе [7, с. 156].

Именно в младшем школьном возрасте появляется социально-психологический феномен дружбы как индивидуально избирательных глубоких межличностных отношений детей, характеризующихся взаимной

привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого [10, с. 56].

Взаимоотношения мальчиков и девочек в младших классах носят стихийный характер. Основными показателями гуманистических отношений между мальчиками и девочками являются симпатия, товарищество, дружба. При их развитии возникает стремление к общению. Личная дружба в младшей школе устанавливается весьма редко по сравнению с личным товариществом и симпатией. В этих процессах большая роль принадлежит учителю. Отношения между мальчиками и девочками нуждаются в постоянном внимании и корректировке, ими следует разумно управлять, не полагаясь на то, что они будут правильно развиваться сами по себе [11, с. 163].

Исследования показывают, что на воспитание детей существенное влияние оказывают гендерные стереотипы, носителями которых выступают родители. Кроме того, каждый из них строит воспитательное взаимодействие с детьми исходя из собственных представлений, обусловленных в том числе и принадлежностью к определенному полу. Американские психологи Э. Маккоби и К. Джеклин отмечают несколько возможных вариантов, объясняющих позицию родителей в процессе воспитания и гендерной социализации детей.

Под гендерными стереотипами понимаются стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское». Гендерные стереотипы являются наиболее ярким и эффективным механизмом формирования традиционного гендерного поведения и социальных ролей [3, с.16].

Республика Молдова на протяжении своей истории была зоной межкультурных контактов, а ее села и города представляют собой интерес в качестве сред проживания многих этнических групп. Каждая из культур оказывает определенное влияние на формирование гендерных компетенций детей. В целях сохранения своей идентичности общеобразовательные заведения должны проводить образовательный процесс учитывая поликультурное направление. Межкультурное воспитание совместно с формированием гендерных компетенций в образовании подрастающего поколения в значительной мере будут способствовать плодотворному протеканию учебного процесса и достижению наилучших результатов в обучении [1, с. 45].

Формирование гендерной компетентности - это многоаспектный процесс, включающий гендерную и компетентностную составляющие. Грамотное применение этих составляющих способствует эффективному формированию

у детей гендерной компетенции, выступающей, как сочетание знаний о гендерных стереотипах современного общества и умений выстраивания своего личностного поведения в соответствии с выбором ролей из предложенных обществом гендерных моделей.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу была проведена экспериментальная работа, состоящая из констатирующего и формирующего этапов. Экспериментальное исследование проводилось на базе теоретического лицея № 1 имени С.И.Барановского, села Копчак, с учащимися 3 класса, в количестве 21 ученика, в составе 10 мальчиков и 11 девочек. На констатирующем этапе были использованы следующие диагностические методики:

1. изучение гендерных установок по В.Е. Кагану,
2. опросник «Из чего, из чего же, сделаны наши девочки и мальчики?» С. Степанова,
3. тест «Какой вы воспитатель?» для родителей,
4. шкала «маскулинность-фемининность» из Фрайбургского личностного опросника (FPI) для учителей.

Опираясь на результаты проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в младшем школьном возрасте уровень гендерных установок у мальчиков ниже чем у девочек: числовой показатель уровня у мальчиков равен 20,5, а у девочек – 21. Проведя данное исследование, можно прийти к выводам:

- в возрасте 8-9 лет дети осознают свою гендерную принадлежность правильно и воспринимают гендер одноклассников также верно;
- дети в данном возрасте правильно воспринимали свои будущие роли, однако некоторые мальчики не видели себя в будущем родителем, что говорит о недостаточно сформированной ассоциации себя с будущей семьей;
- отношение младших школьников к учителю на разных этапах обучения в начальной школе имеет свои особенности и во многом зависит от самого учителя и его авторитета, а также от семейного положения ребенка.

При диагностике уровней сформированности женского и мужского образа у мальчиков и девочек также наблюдалось некоторое различие в них:

- у девочек уровень сформированности женского образа равен 72,2 % в среднем, а у мальчиков – 78,7%;

-уровень сформированности мужского образа у девочек равен 68,75%, а у мальчиков – 64,7%.

Таким образом на основе исследований младших школьников, проведенных на констатирующем этапе можно сделать вывод, что уровень гендерных компетенций у детей недостаточно сформирован, в особенности у мальчиков. Это происходит в результате недостаточной работы с детьми по данному вопросу, в силу того, что эта немаловажная проблема не рассматривается на должном уровне, не воспринимается в серьез. Это упущение приводит к тому, что учащиеся, в особенности мальчики недостаточно организованны, невнимательны на уроках, что приводит к более их низкой успеваемости.

Следующим этапом в исследовании является формирующий этап, целью которого является развитие гендерных компетенций у младших школьников.

Формирующий этап также проводился в теоретическом лицее имени С.И.Барановского в 3-Б классе. В эксперименте участвовал 21 ученик, среди которых было 10 мальчиков и 11 девочек.

Проанализировав теоретическую литературу и проведя исследование учащихся младших классов, нами был разработан комплекс уроков по духовно – нравственному воспитанию и развитию личности с целью воздействия на развитие гендерных компетенций младшеклассников.

Разработанные занятия: открытое внеклассное мероприятие, урок по межкультурному воспитанию, урок по духовно - нравственному воспитанию и урок по развитию личности – это примерные дидактические проекты, направленные на развитие гендерных взаимоотношений учащихся младших классов.

Основными целями этих мероприятий являются формирование у детей таких ключевых знаний и тезисов, как:

- формирование фемининности и маскулинности;
- знакомство детей с мужскими и женскими социальными ролями;
- объяснение младшим школьникам того факта, что не всем можно подражать, что у кумиров тоже есть качества, которые не стоит перенимать;
- обучение навыков сотрудничества мальчиков с девочек между собой;
- объяснение того факта, что нет ничего стыдного в дружбе с детьми противоположного пола;

- формирование взаимного уважения мальчиков и девочек;
- обучение мальчиков навыкам защищать девочек, не обижать их;
- разъяснение таких понятий, как мужественность и женственность;
- объяснение роли мужчины и женщины в семье.

Программа ориентирована на младших школьников 9 – 11 лет и может быть реализована как в работе педагога с отдельно взятым классом, так и в его работе с группой учащихся из разных классов и параллелей. В ходе реализации формирующего этапа были использованы занятия и педагогические ситуации в соответствии с тематическим планированием.

В заключение можно констатировать, что проведенное нами исследование подтвердило актуальность данной темы, а также необходимость усовершенствования программы по духовно-нравственному обучению и развитию личности младших школьников, касательно гендерного воспитания. Проанализировав теоретическую литературу, мы пришли к мнению, что формирование гендерных компетенций имеет немаловажную роль в образовательном процессе. Исключительно важным представляется введение гендерного подхода в систему образования, организация гендерного просвещения мужчин и женщин. Исследование проблемы гендерного подхода к обучению младших школьников имеет принципиальное значение для повышения продуктивности учебного процесса. Благодаря гендерному подходу к обучению школьников происходит оптимизация учебного процесса, что способствует повышению уровня обучаемости школьников.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Гораш-Постикэ Виорика.** Межкультурная компетенция. Дидактическое пособие, Кишинев, 2015, с.45
2. **Иванова Нина.** Проблемы поликультурного воспитания в республике Молдова, Psihologie, 2, 2011.
3. **Женщины и мужчины в Республике Молдова:** Статистический сборник. Кишинэу, 2005. С. 16-18.
4. **Национальный куррикулум для начального образования.** Министерство образования и исследований, Кишинев, 2018г. С. 110-119.
5. **Клецина И.С.** Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования // Женщина в российском обществе: Российский научный журнал. - № 3 (44). - 2007. - С. 60-65.
6. **Клецина И.С.** Гендерная социализация, с.120-121.
7. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива, с. 156.

8. **Луков В.А.** Гендерный конфликт: система понятий // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 1. С. 86.
9. **Мудрик А.В.** О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании // Народное образование. 2007. № 5. С. 176.
10. **Столярчук Л.И.** Гендерный подход в условиях непрерывного образования // Известия Волгоградского Государственного педагогического университета. 2012. №4. С. 56.
11. **Турутина Е.С.** Гендерный подход в школьном образовании: миф или реальность // Гендерное образование в подготовке учителя: материалы Всероссийской конференции 5-8 июня 2006 г. Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. С. 163.
12. **Чекалина А.А.** Гендерная психология: учеб. пособие. М., 2006. С. 12., с. 49.
13. **Ярская-Смирнова, Е.Р.** Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, М.: РОССПЭН, 2004, с.98



ПЛЭТИКЭ Адина,
университетский конференциар, доктор психологии,
кафедра Педагогика, ТГУ им. Гр. Цамблака –
platica1980@yahoo.com



БУЮКЛИ Марина,
студентка, IV курса,
специальность „Педагогика дошкольного образования
и румынский язык и литература“,
кафедра Педагогика, ТГУ им. Гр. Цамблака –
mropovicenko2000@gmail.com

ДЕТСКИЕ СТРАХИ И МЕТОДЫ ИХ КОРРЕКЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Summary

This article examines an important and complex trait of the character and behavior of preschool-age children, namely their emotional nature and their ability to experience fears. An analysis of scientific literature is conducted from the perspective of philosophical, psychophysiological, and psychopedagogical aspects.

The classification of fears in psychology is also discussed, distinguishing between natural and social fears. Childhood fears and their connection to nervous instability, family relationships, and distress are analyzed in the context of specific characteristics of preschool-age children, according to various authors.

The article also discusses the influence of fears transmitted by adults on children and the peculiarities of children's fears depending on the family context. In this context, the importance of working with children's fears in the process of

upbringing and development is emphasized. The authors highlight the role of educators in overcoming these fears and explore various methods.

Keywords

preschool-age children, fears, natural fears, social fears, nervous instability, family upbringing context, role of educators in overcoming fears, methods of overcoming fears.

Эмоциональность детей дошкольного возраста представляет собой важную и сложную черту их характера и поведения, определяющую их взаимодействие с окружающим миром. В этом возрасте дети обладают высокой степенью эмоциональной отзывчивости и способны переживать широкий спектр эмоций, включая страх. Одной из особенностей эмоциональности детей дошкольного возраста является их способность быстро переключаться между разными эмоциональными состояниями, при этом эмоции могут возникать и исчезать с большой скоростью. Эмоциональное состояние может влиять на их физическое здоровье и социальные отношения с другими детьми. Их эмоциональные реакции могут быть многократно пережиты в течение дня.

В кратком психологическом словаре [4, с. 371], "страх" определяется как "эмоция, которая вспыхивает в моменты угрозы биологическому или социальному благополучию личности, ориентированная на реальные или вымышленные источники опасности", а "тревога" как "эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий".

Следует обратить внимание на термины "страх" и "тревога" и их сходство в смысле эмоциональных состояний. Тревога отличается от страха тем, что она возникает в неопределенных ситуациях, где опасность не ясна, и человек ожидает негативных последствий. Существенное различие между ними заключается в том, что тревога не связана с конкретным объектом, в то время как страх связан с определенным объектом, событием или даже человеком, который вызывает беспокойство и тревожность.

Страх и тревога также имеют свои аналоги в виде более устойчивых психических состояний: страх ассоциируется с боязнью, а тревога с тревожностью. В основе всех этих реакций и состояний лежит чувство беспокойства. Важно отметить, что страх и, в меньшей степени, тревога, чаще всего имеют ситуационный характер, в то время как боязнь и тревожность более связаны с индивидуальными мотивами и, следовательно, более постоянны в психическом состоянии человека.

Анализ научной литературы демонстрирует, что проблема исследования страхов была предметом внимания в психологии на протяжении длительного времени. Несколько выдающихся ученых, таких как А. Кемпински, С. Кьеркегор, Р. Мэй, Ж.-П. Сартр, Ч. Спилбергер, Б. Спиноза, П. Тиллих, М. Хайдеггер, К. Ясперс, в своих работах поднимали вопросы страха в контексте философии и экзистенциализма.

На уровне психофизиологического анализа исследовались механизмы, лежащие в основе возникновения страха, и взаимосвязь физиологических и психических процессов при переживании этой эмоции. Работы таких ученых, как И.М. Сеченов, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, У. Джемс, Г.К. Ланге, В. Кеннон и др., затрагивали эти вопросы.

На психолого-педагогическом уровне, важность которого заключается в понимании влияния негативных эмоциональных состояний на образовательный процесс детей, страхи исследовались такими авторами, как Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, А.О. Прохоров, А. А. Реан, И.В. Субботский и др.

Согласно А.И. Захарову [3, с.46], страхи можно разделить на две основные группы: природные и социальные. Природные страхи имеют корни в инстинкте самосохранения и включают в себя не только базовые страхи, такие как страх смерти собственной или родителей, но и страх перед чудовищами, призраками, животными, темнотой, кровью, движущимся транспортом, стихией, высотой, замкнутыми пространствами, глубиной, водой, огнем, пожарами, медицинскими процедурами и многими другими.

К социальным страхам относятся страхи перед наказаниями, одиночеством, судьбой в руках других людей, страх быть несобой и опасения осуждения со стороны сверстников и окружающих. Важно отметить, что эти две группы страхов, природные и социальные, могут влиять на поведение и эмоциональное состояние человека.

В исследовании, посвященном данной проблеме, С.Ю. Мамонтов [5, с.10] выделяет различные виды страхов и классифицирует их на пять больших групп:

- Экзистенциальные страхи, которые охватывают боязнь перед неизбежностью смерти и самим процессом умирания, страх перед потерей свободы, страх одиночества и изоляции, тревожность по поводу бессмысленности и страх перед финансовой нестабильностью.

- Сомнения в своих способностях, включая страх перед неудачей и поражением, тревожность относительно собственной речи и боязнь оказаться хуже других.
- Фобии и панические атаки, связанные с ними.
- Беспокойство относительно физической боли, включая страх перед медицинскими процедурами, а также страх перед болезнью, такими как страх обнаружить болезнь или попасть в больницу.

Дети дошкольного возраста находятся на стадии развития, когда они активно изучают мир вокруг себя и формируют свой эмоциональный опыт. Буянов М.И. [1, с.68] считал, что детские страхи - это результат уникальных черт возраста, которые временно охватывают малышей. Однако если такие страхи у детей сохраняются на протяжении долгого времени и становятся для них настоящим испытанием, это может свидетельствовать о нервной неустойчивости ребёнка, конфликтах внутри семьи и недостаточно поддерживающем отношении родителей. Всё это в целом говорит о неблагополучии. Согласно психологам, корни многих этих проблем часто находятся в семейных отношениях, таких как попустительство, недостаток последовательности в воспитании и слишком требовательное отношение к детям, что может вызывать тревожность и формирование враждебности к окружающему миру у детей.

Различные авторы при описании страхов у детей дошкольного возраста отмечают ряд специфических особенностей [1], [2], [3]:

- Чрезмерная воображаемость. В этом возрасте дети активно развивают свое воображение и фантазию, и они могут легко представить себе различные угрожающие ситуации или создать в своем воображении страшных персонажей, таких как монстры или привидения. Эти страхи могут быть вызваны сказками, мультфильмами или рассказами, которые дети слышат или видят, и они могут переживать их очень интенсивно.
- Неполное понимание реальности. Дети в этом возрасте еще не обладают полным пониманием мира и его законов, и им может быть трудно различать между реальными и вымышленными угрозами. Например, они могут испытывать страх перед темнотой, грозой, незнакомыми людьми или животными, не осознавая, что эти страхи могут быть необоснованными.
- Зависимость от взрослых, особенно от родителей. Разлука с мамой или папой на долгое время может вызвать у ребенка тревожность и страх, что они не вернуться. Это нормальное проявление привязанности и

необходимости чувствовать себя в безопасности в присутствии близких взрослых.

- Чувствительность к окружающей среде. Они могут реагировать на новые или неожиданные ситуации с беспокойством и страхом, поскольку им еще не хватает опыта и уверенности.

Наиболее распространенным типом страха у детей является тот, который передают им взрослые. Часто это происходит из-за того, что родители, склонные к тревожности, могут оказывать воздействие на страхи своих детей, разговаривая с ними о темах, которые могут оказать негативное воздействие на их психику, такие как смерть, болезни или насилие. Когда ребенок внезапно испытывает страх из-за какого-то звука и это вызывает у него негодование, такие события могут создавать основу для условных рефлексивных страхов. Эти страхи сохраняются в памяти ребенка и могут повторяться при воздействии любых случайных звуков.

Страхи у детей могут закрепиться и оставаться на долгое время. Наиболее бесстрашными они бывают в возрасте между трех и четырех лет. По мере взросления, у детей страхи могут усиливаться. Также стоит отметить, что дети из монопарентальных семей, особенно дети, которые вырастают без мужского примера (отца), могут более сильно подвергаться страхам. Это связано с тем, что отсутствие мужского образа может сказываться на уверенности в себе и самооценке ребенка, делая их менее активными.

Воспитание и развитие детей - одна из самых важных и ответственных областей человеческой деятельности. Одним из аспектов, который требует особого внимания со стороны воспитателей, является работа с детскими страхами. Страхи, характерные для детей, могут варьироваться от страха перед темнотой и незнакомыми звуками до более серьезных эмоциональных тревожностей. Роль воспитателя в преодолении этих страхов неопределима. В исследованиях, проведенных Голутвиной В. [2, с.147], обнаруживается множество разнообразных методов коррекции детских страхов, которые оказываются эффективными в помощи маленьким детям. Один из таких методов, о котором идет речь, - арт-терапия. Этот метод подразумевает использование разнообразных художественных и творческих приемов, таких как рисование, музыка, актерское мастерство и создание увлекательных историй, а также множество других. Арт-терапия, в свою очередь, может принимать разные формы, включая рисование, библиотерапию (с включением сказкотерапии), куклотерапию, музыкотерапию, танцевальную терапию, драматерапию, песочную терапию и еще множество других видов искусства.

Однако стоит отметить, что современная коррекционная работа далеко не ограничивается арт-терапией. Важным направлением стала арт-синтезтерапия, которая представляет собой комплексный подход, объединяющий разнообразные методики. Здесь разные виды искусства могут сочетаться в удивительные комбинации. Например, игротерапия может взаимодействовать с оригами, театральное искусство может дополняться драматургией, а риторика может сочетаться со стихосложением. Такой многогранный подход помогает достигать успешных результатов в области психологической коррекции.

Зоотерапия - еще один значимый метод борьбы с детскими страхами. Этот подход включает в себя взаимодействие с животными как средство поддержки и помощи детям. Также стоит упомянуть о садовой терапии, где растения и садоводство используются для улучшения социальных, психологических и физических аспектов благополучия детей и взрослых. Эти методы совместно способствуют обогащению инструментария для борьбы с детскими страхами, делая их арсенал более разнообразным и эффективным.

Рахманова Д.Р. [6, с.34] предлагает методы преодоления детских страхов, которые можно применить и воспитателю в коррекции детских страхов:

- Искусство изображения страха: Ребенку предлагается изобразить свой страх на листе бумаги. Эта задача выполняется как в детском саду, так и дома в течение 2 недель. Затем, на следующем занятии, ребенка просят нарисовать, как он справляется со своим страхом. Таким образом, ребенок осознает свой страх и постепенно избавляется от него. Если ребенок боится даже рисовать свой страх, воспитатель может символически сжечь рисунок и сказать ребенку, что страх был уничтожен.
- Рассказы о страхе: Воспитатель может рассказывать ребенку истории или сказки на тему страха, при этом добавляя элементы юмора. Это помогает детям понимать, что их страхи часто являются мнимыми и не настолько страшными, как кажется. Рассказы могут быть на интересующие ребенка темы.
- Игры и сцены: На групповых занятиях с детьми просят создать страшные сказки или истории. Дети разыгрывают эти сцены, распределяя роли. Часто один персонаж является положительным, а другой - отрицательным. Это позволяет детям экспериментировать с разными сценариями и переживать их.

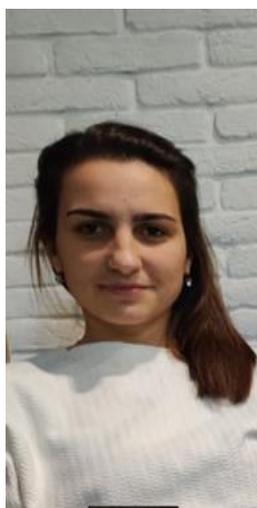
- **Использование воображения:** Если страх не выражен у ребенка, то он может быть попрошен закрыть глаза и представить, какие страхи у него есть. Затем ребенку предлагается говорить от имени своего страха и наблюдать за изменениями в интонации речи, когда он описывает свои страхи. Этот метод позволяет детям лучше понимать свои эмоции и страхи.

В заключении хочется отметить что, роль воспитателя в преодолении страхов у детей не ограничивается одним аспектом, а включает в себя множество действий и стратегий. Важно соблюдать принцип индивидуального подхода. Работа воспитателя, направленная на создание безопасной среды, понимание потребностей детей, образование и поощрение смелости, способствует развитию эмоциональной стабильности и самоуверенности у детей, что является важным аспектом их психологического и социального развития.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Буянов М.И.** Беседы о детской психиатрии: Кн. для учителя.— М.: Про свещение, 1986,— 208 с.
2. **Голутвина В.** Как победить детские страхи: простые методики, которые помогут вашему ребенку ничего не бояться. - Москва: Гелеос, 2008. - 256 с.
3. **Захаров А.И.** Дневные и ночные страхи у детей. - СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 313 с.
4. **Краткий психологический словарь** /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/д: Феникс, 1998. 512 с.
5. **Мамонтов С.Ю.** Страх: практика преодоления. - СПб. и др.: Питер, 2002. - 126 с.
6. **Рахманова Д.Р.** Практические рекомендации для профилактики и реабилитации страхов у семейно-депримированных подростков // Мактаб ва хает. Ташкент, - 2004, -№8. – с. 34-36.

ПЛЭТИКЭ Адина
доктор психологии,
конференциар кафедры «Педагогика»,
ТГУ «Г. Цамблак», г. Тараклия, Молдова
platica1980@yahoo.com



ВОИНСКАЯ Марина
Студентка, 2 ПНО,
ТГУ имени Гр. Цамблака – voinskaea21@gmail.com

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Summary

The article examines the transition of a child into school age as a period of significant changes in their life, social relationships, and physical development, which strongly influence the child's emotional sphere. It emphasizes that such phenomena are a natural part of development and do not necessarily indicate psychological problems but require attention to understand the essence of the phenomena and the age-specific characteristics of the emotional sphere. The article also discusses various stages of emotional development, starting from the formation of individual attachment in early age to the development of a child's ability to regulate their emotions at an older age. It emphasizes that emotional development does not always proceed smoothly and may involve temporary regressions to earlier stages under the influence of stress.

Keyword: *Emotional disorders, Primary school age, Situational anxiety, Self-esteem anxiety, Changes in the emotional sphere, Socialization of content and forms of emotional expression.*

Переход ребенка в школьный возраст считается наиболее эмоционально насыщенным временем. В этом периоде происходят значительные изменения в его жизни, социальных отношениях и физическом развитии, которые сильно влияют на его эмоциональную сферу. Количество объектов и ситуаций, способных вызвать эмоциональные реакции, также увеличивается, поскольку меняется ведущая деятельность и ее содержание. Исследование эмоциональной сферы личности и эмоциональных нарушений рассматривается учеными с различных точек зрения. Эти явления являются естественной частью развития и не обязательно указывают на какие-либо психологические проблемы. Для понимания сути этих явлений и возрастных особенностей развития эмоциональной сферы важно изучение эмоционального благополучия на разных этапах детства.

Обращение к проблеме эмоциональных расстройств в младшем школьном возрасте особенно важно, поскольку в этот период формируются основные представления о социальном успехе и уверенности в своих силах. Согласно Д. Б. Эльконину [7, с. 38], формирование эмоциональной сферы является важнейшим аспектом развития личности в целом. В младшем школьном возрасте формируется и проявляется до 70% личностных качеств, поэтому пренебрежение развитием личности в этом возрасте может привести к педагогическим ошибкам, которые ощутимы на более поздних этапах обучения. Причины ситуативной и постоянной тревожности у детей могут быть разными. Ситуативная тревога обычно возникает во время сложных ситуаций и исчезает после их разрешения. Ее возникновение в младшем школьном возрасте может быть обусловлено изменениями в режиме дня,

переездом, началом школьной учебы или появлением в новом классе, отвержением со стороны сверстников, критикой взрослых и другими факторами. В современном быстром темпе жизни дети вынуждены приспосабливаться к постоянным изменениям и требованиям, что может приводить к возникновению эмоциональных расстройств.

Исследования Ю. Раку из Молдавии и румынских авторов, таких как А. Бакус, А. Космович и Л. Якоба, анализируют тревожность у детей и подростков. Особое внимание уделяется тревожности самооценки. Учёные, такие как Е.И. Изотова, Б.И. Додонов и П.П. Блонский, изучали эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста. Проблема эмоциональных нарушений рассматривается с различных точек зрения у Л.И. Божович, В.В. Лебединского и В.А. Крутецкого.

Исследования эмоциональной сферы ребенка, проведенные Л. И. Божовичем [1, с. 176] позволяют понять, что эмоциональное развитие ребенка – это сложный процесс, который происходит в контексте общей социализации. В процессе взросления происходят естественные изменения в эмоциональной сфере, которые определяются ее усложнением и обогащением. Эти изменения определяются социализацией содержания и форм проявления эмоций от рождения до взросления.

Согласно В.А. Крутецкому [4, с. 84], эмоциональное развитие детей не происходит плавно и прямолинейно. Путь к самостоятельной взрослой жизни обычно полон трудностей и переживаний, но это не соревнование и не гонка, где есть победители и призы. Например, ребенок, предпочитающий одиночество, может развиваться в соответствии с нормальным этапом развития. Также нормальным явлением является временное возвращение на более раннюю ступень развития под воздействием стресса. Проблема заключается в том, что взрослые часто сосредотачиваются исключительно на интеллектуальном развитии детей, игнорируя их эмоциональную сферу, хотя Л.С. Выготский [3, с. 185] подчеркивал необходимость учета единства интеллектуальных и эмоциональных процессов.

По мере развития ребенка происходит ряд закономерных изменений эмоциональной сферы, обусловленных ее усложнением и обогащением. Общую закономерность развития эмоциональной сферы ребенка от рождения до взросления определяет социализация содержания и форм проявления эмоций. Исследования Л.Ф. Обуховой [5, с. 160] показывают, что эмоциональное развитие детей проходит через несколько ключевых этапов:

- Возраст до 2 – 3-х месяцев. Центральным моментом психического развития ребенка в первые месяцы жизни, как

известно, является формирование индивидуальной привязанности. В рамках этой эмоциональной общности, по Л.С. Выготскому [3, с. 186] вызревают и развиваются индивидуальные аффективные механизмы ребенка, которые в будущем трансформируются в способность самостоятельно разрешать жизненные задачи: организовывать себя, сохранять и поддерживать активность в отношениях с миром.

- Возраст от 3-х до 5 – 6 месяцев. К этому времени основные стереотипы удовлетворения потребностей у ребенка уже сложились, и на первый план выходит его потребность в общении, внимании и непосредственном эмоциональном отклике взрослого [4, с. 161].

- Возраст от 5 – 6 до 10 – 11 месяцев. Это этап формирования и преобладания в поведении «циркулярных (круговых) реакций», который охватывает значительную часть второго полугодия жизни ребенка. описываемый период является этапом интенсивного формирования технической стороны эмоционального взаимодействия в диаде мать—дитя, освоения ребенком всех необходимых его компонентов – таких, например, как возможность самостоятельно изменять положение тела, дистанцию общения, выражение лица, – но центральная роль, безусловно, принадлежит взгляду как сильнейшему регулятору поведения.

- От 1 года до 3-х лет. Период раннего детства (начинающийся выходом из первого аффективного кризиса и завершающийся вхождением в новый кризис 3-летнего возраста) – один из наиболее интенсивных и насыщенных периодов эмоционального развития ребенка. Традиционно к этому времени относят достижения малыша в сенсомоторной сфере и развитии речевых навыков. В этот период ребенок продолжает активно осваивать индивидуальные способы аффективной организации своих отношений с миром.

- От 3-х до 5 лет. Эмоции приходят в жизнь ребенка постепенно: с каждым месяцем палитра чувств ребенка становится все богаче. И от того, как развивается его эмоциональный фон, зависит, каким человеком он вырастет — уверенным в себе или сомневающимся в своих действиях, смелым и любопытным или слишком чувствительным и боязливым, чтобы пробовать новое. В

деле воспитания чувств задача родителей заключается в том, чтобы развить в малыше лучшие качества. Справиться с этой миссией поможет внимательность и чуткость к ребенку, а также — понимание, в каком возрасте и какие эмоции приходят в жизнь ребенка. Умение руководить своими эмоциями и регулировать их станет серьезным подспорьем в школьной жизни, где ребенка ждут и похвалы, и замечания, и дружба с одноклассниками, и первые споры с ними. В возрасте 4 – 5 лет для развития навыка понимания чувств окружающих подойдут детские спектакли: наблюдая за яркой мимикой актеров, ребенок постепенно научится понимать гамму эмоций, которая отражается на лице, а не в словах окружающих.

- От 5 – 6 до 10 – 11 лет. Начало школы знаменует следующий большой шаг в процессе сепарации ребенка от родителей. Начало этого нового периода развития предполагает завершение раннего детства, где главным фокусом для ребенка был дом и родители, и выход в мир, как таковой, в котором у ребенка будут отношения и интересы, независимые от родителей.

Способность ребенка успешно адаптироваться к начальной школе Г. Н. Бреслав [2, с. 146] считал что во многом зависит от его общего эмоционального состояния: ребенок, испытывающий волнения и тревоги, связанные с домашней обстановкой, может не быть готовым к новому опыту школьного обучения. Чуткие учителя начальных классов понимают важность своей роли. Они осознают, что многие дети в этом возрасте нуждаются в смягчении учебной нагрузки, и учитывают влияние сотрудничества с родителями на успех ребенка в школе. Ребенок, успешно прошедший через детский сад, обычно демонстрирует интеллектуальные и эмоциональные успехи и в начальной школе.

По мнению исследователя В. А. Крутецкого [4, с. 84], во время обучения в школе ребенок приобретает новые навыки, развивает интересы и учится управлять своими эмоциями, находясь в большой группе, где на одного взрослого приходится много детей. Этот период может быть воспринят ребенком как фрустрирующий и разочаровывающий, поскольку он сталкивается с тем, что он не столь всемогущ и важен для других, как он мог думать. Школьник приближается к независимости, однако все еще нуждается в поддержке и связи с домом, в ощущении домашнего уюта. У него сохраняется потребность в любви, поддержке, ободрении и сопереживании со стороны семьи и близких. В то же время родители постепенно отходят на

второй план, поскольку их дети начинают находить своих собственных друзей и искать свое место в обществе.

Все это усложняет формирование у ребенка адекватного восприятия мира, активной позиции, устойчивости и гибкости во взаимоотношениях с ним. Учителя-практики замечают увеличение случаев отклонений в аффективном развитии у современных детей. Работа учителя в последние годы становится более сложной из-за увеличения числа детей, склонных к конфликтам и агрессии, избегающих общения со сверстниками, замкнутых и т.д. Эмоциональная обедненность ребенка, отсутствие полноценных эмоциональных переживаний могут способствовать общему эмоциональному неблагополучию у детей.

По мнению авторов Е.В. Слизкова и Е. С. Еганова [6, с. 184], учащиеся начальных классов успешно справляются с знакомыми ситуациями и адекватно выражают свои эмоции до тех пор, пока ситуация остается для них понятной. Примерно 30% детей в этом возрасте относятся к себе негативно. Кроме того, они имеют более слабое различие отрицательных эмоций, могут путать страх с удивлением и плохо понимают чувство вины. Таким образом, пока школьная жизнь проста и понятна, эмоциональные переживания ребенка в основном положительные. Однако, когда они сталкиваются с непониманием новых социальных ситуаций и своей роли в них, школьники могут испытывать негативные чувства и даже переносить их на себя.

Как отмечает Л.И. Божович [1, с.45], дети младшего школьного возраста постепенно осваивают навыки контроля над социально неприемлемыми эмоциями. Однако, необходимость сдерживать свои импульсивные желания и соответствовать новым социальным требованиям может вызвать у ребенка чувство одиночества и повышенной ответственности. Это в свою очередь может привести к проявлению сильных эмоциональных аффектов.

Пренебрежение эмоциональным развитием в младшем школьном возрасте может привести к долгосрочным педагогическим проблемам. Тревожность в этот период часто связана с изменениями в жизни ребенка, такими как начало школьного обучения или изменения в социальных отношениях. Разнообразные исследования подчеркивают важность обращения внимания на эмоциональное благополучие детей, так как это напрямую связано с их социализацией и личностным развитием.

Основные этапы эмоционального развития, такие как формирование индивидуальной привязанности и умение регулировать эмоции, определяются в контексте социальных взаимодействий и общей социализации ребенка. Это развитие не всегда проходит плавно; нередко случаи временного регресса под

воздействием стресса или сложных обстоятельств. Особое внимание стоит уделить не только интеллектуальному, но и эмоциональному развитию ребенка, так как они тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Школьный возраст – это период, когда дети учатся управлять своими эмоциями в новой социальной среде и сталкиваются с новыми вызовами, включая стремление к независимости и формирование своего места в обществе. Важную роль в этом процессе играют учителя и родители, поддерживающие эмоциональное развитие и помогающие ребенку адаптироваться к школьной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Божович, Л.И.** К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1978 – сс. 45-51.
2. **Бреслав, Г.М.** Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. — М. : Педагогика, 1990. — сс. 144-149.
3. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология. / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. **Крутецкий, В.А.** Психологические особенности младшего школьника // Семенюк Л.М. Хрест. по возраст. психологии: учеб. пособие для студ. /Под ред. Д.И. Фельдштейна: изд. 2-е, дополненное. – М., 2014. – сс. 84-87.
5. **Обухова, Л.Ф.** Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. - М.: Высшее образование; МГППУ, 2006. – сс. 160-164.
6. **Слизкова, Е.В., Еганова Е.С.** Формирование адекватной самооценки младшего школьника средствами семенного воспитания/Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук -2014.-№ 2. сс. 184-186.
7. **Эльконин, Д.Б.** Детская психология: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 6-е изд.- М. Академия, 2011. – с. 38-43.

Плэтикэ Адина Анатольевна
доктор психологических наук,
конференциар кафедры «Педагогика»,
ТГУ «Г. Цамблак», г. Тараклия, Молдова
platica1980@yahoo.com



Тихомирова Марьяна
Студент 2 ПНО
ТГУ «ГР. Цамблак», Тараклия
maryana3256@gmail.com



РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ КРИЗИСА 3-х ЛЕТ

Summary

The article thoroughly examines the significance of early childhood, especially the three-year-old period, in shaping a child's personality. It emphasizes the importance of overcoming the crisis at age three, when the foundations of a child's consciousness are laid, and the risks associated with the lack of specialized educational approaches. Different methods of overcoming the crisis, proposed by psychologists such as Vygotsky, Erikson, and Montessori, are studied, with a focus on considering the child's needs and respecting their personality. The authors also detail the three-year crisis, characterized by stubbornness and a child's desire for independence, and recommend approaches to upbringing that consider individual characteristics and the psychological development of children. They discuss the

importance of flexibility, understanding, and adaptability in parenting, as well as the need for clear rules and consideration of the child's rights. In the context of preschool education, special attention is given to the educator's role in overcoming crises in three-year-old children, including support, creating a safe environment, developing self-regulation skills, and effective collaboration with parents.

Keyword: Three-year crisis, psychological development, consideration of the child's needs, individual characteristics of the child, psychological development, educational methods, understanding, flexibility, adaptability, self-regulation, social adaptation, communication skills.

Детский возраст, особенно ранние годы, играет критическую роль и представляет собой сложный период в процессе формирования индивидуальности человека. В период кризиса, особенно в три года, преодоление негативных аспектов является чрезвычайно важным, так как именно в этот момент закладываются основы сознания и личностные установки ребенка. Недостаток специализированных подходов в воспитании и общении с учетом возрастных характеристик, способствующих гармоничному переходу в новый этап психического развития, может иметь долгосрочные негативные последствия для формирования личности в будущем.

Различные методы и способы преодоления кризиса трех лет были изучены различными психологами, такими как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Дж. Русек, Л. Уайт, Э. Келер. Они подчеркивают несколько условий успешного преодоления кризиса, включая учет новых потребностей ребенка, уважение личности ребенка со стороны взрослых и тактичное обращение с ним, особенно в ситуациях конфликта и эмоционального напряжения, отказ от стремления доминировать над ребенком и предоставление ему возможности самостоятельно действовать в разумных пределах, а также предотвращение ситуаций, способных вызвать стресс и усугубить отношения с окружающими. В большинстве случаев эти рекомендации касаются воспитания ребенка в семейной среде, но способы их достижения могут различаться в зависимости от конкретных обстоятельств [3].

Период кризиса трех лет является концепцией в развитии ребенка, впервые предложенной психоаналитиком Эриком Эриксоном [9]. Он описывает этот этап как время, когда у детей начинают возникать определенные внутренние конфликты и вызовы, связанные с развитием личности. В этом возрасте дети могут переживать желание к

самостоятельности и независимости, одновременно стремясь к близости с родителями и ощущая зависимость от них.

Мария Монтессори [5], подняла важный вопрос о кризисе трех лет как периоде значительных изменений в поведении ребенка. Она утверждала, что это время, когда ребенок начинает проявлять самостоятельность, упорство и стремление к контролю над своей жизнью. По ее мнению, это критический момент, когда поддержка и направление со стороны взрослых играют важную роль в успешном преодолении этого периода. Автор настаивала на необходимости создания специальной среды для развития ребенка, где он может свободно исследовать окружающий мир, развивать навыки самостоятельности и саморегуляции.

Впервые содержательную характеристику кризиса трех лет дала Э. Келер, выделяя его яркие симптомы – негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых, протест-бунт, а также стремление к деспотизму. Она подчеркнула, что этот период становится испытанием для родителей и окружающих, требующим особого внимания и понимания. Детальное описание «семизвездья симптомов» кризиса трех лет было представлено в работах Л. С. Выготского, который развил идеи Келер и добавил к ним новые аспекты, включая динамику эмоциональных проявлений и психологические механизмы, лежащие в основе этого кризисного периода. Выготский акцентировал внимание на важности психологической адаптации как для ребенка, так и для родителей, подчеркивая, что успешное преодоление этапа трех лет требует терпения, любви и тщательного изучения особенностей развития каждого конкретного ребенка [2].

Одно из качеств является упрямство которое представляет собой защитную реакцию у ребенка, который осознает свою собственную ценность. Это защита от зависимости от родителей и других взрослых. Часто родители пытаются подавить упрямство своих детей авторитарными методами, думая, что таким образом они формируют послушное поведение. Однако, несмотря на все попытки, уничтожить эту черту характера, это не делает жизнь ни проще, ни легче. Скорее всего, такие родители рискуют сделать из своего ребенка сломленного и лишенного собственной воли человечка. Со временем они могут обнаружить, что их ребенок не умеет принимать самостоятельные решения, испытывает страх перед трудностями и имеет сложности в общении со сверстниками [6]. Его упрямство является продуктом формирования желаний. Для него желания являются основным мотивом действий. В раннем возрасте желания часто изменчивы, вызывая раздражение у взрослых, которые ожидают подчинения. У ребенка возникает стремление противостоять

взрослым, проявляющееся в негативизме. Для таких детей безразлично, какие действия предпринимать, главное - выразить свою независимость. В случае, если вся воспитательная деятельность нацелена на подавление этих "нежелательных" черт характера, активизируются психологические защитные механизмы. Поэтому все требования к ребенку должны быть обоснованными, соответствующими его уровню психологического развития, а также осознанными важности этих требований. Часто родители используют формулировки вроде: "Ты должен", "Ты обязан", что может вызвать протест со стороны ребенка, частично потому, что он еще не готов выполнить данные требования ввиду недостаточного психологического созревания [1].

Следует признать, что воспитание детей, особенно маленьких, является сложным и многоаспектным процессом, требующим терпения, гибкости и понимания со стороны взрослых. При взаимодействии с упрямым ребенком важно учитывать не только его поведение, но и свои собственные реакции и возможные причины этого поведения.

В соответствии с теорией развития Льва Выготского [2], прежде чем делать выводы о характере упрямства у ребенка, необходимо осмотреться в собственной психологической динамике. Не исключено, что отсутствие гибкости или недостаточное умение привлечь внимание ребенка могут оказаться причиной его упрямства. Особенно это актуально в случае, когда ребенок находится в состоянии эмоционального перенапряжения или гиперактивности, что затрудняет его способность воспринимать внешние воздействия.

Следует также учитывать индивидуальные особенности ребенка, включая его темперамент и склонность к активности или пассивности. Некоторые дети проявляют более высокий уровень активности и импульсивности, в то время как другие склонны к медленному темпу и реакциям. Подход к воспитанию должен учитывать эти различия и адаптироваться под индивидуальные потребности каждого ребенка [4].

Процесс воспитания не является статическим, а скорее динамичным и непрерывным. Эффективное взаимодействие с упрямым ребенком требует постоянного поиска адаптивных решений и стремления к развитию гибких и конструктивных методов воспитания. При осуществлении воспитательных мероприятий важно учитывать несколько ключевых аспектов, которые способствуют эффективному взаимодействию с детьми [7]:

- понятность правил: необходимо обеспечить детям ясное и четкое понимание установленных правил. Это способствует созданию структуры и предсказуемости в их повседневной жизни, что в

свою очередь способствует формированию адекватных поведенческих паттернов.

- учет прав детей: дети, подобно взрослым, имеют права, не только обязанности. Это включает в себя право на уважение личности, на защиту от насилия и дискриминации, а также на свободное выражение собственных мыслей и чувств.
- твердость и спокойствие в выражении требований: при передаче детям инструкций и требований важно поддерживать спокойный и твердый тон. Реакции взрослого на детское поведение должны быть лишены раздражения, так как это может привести к негативным эмоциональным реакциям у ребенка и усложнить процесс воспитания.

Период в трехлетнем возрасте является критическим в развитии детей дошкольного возраста, отмеченным высокой степенью интенсивности как в физическом, так и в психическом плане. В этот период дети активно вступают в новые отношения с взрослыми, сверстниками и окружающим миром. Наблюдается проявление так называемого "кризиса трех лет", когда дети, еще недавно податливые и послушные, начинают проявлять признаки нетерпимости к контролю взрослых, упорство в реализации собственных желаний и стремление к самостоятельности. Это явление свидетельствует о необходимости изменения типа взаимодействия между взрослым и ребенком в сторону большей автономности для дошкольника и обогащения его активностей новым содержанием. Задача взрослых состоит в том, чтобы поддерживать стремление ребенка к самостоятельности, избегая критики его неопытных действий, не подрывая его уверенности в собственных способностях и не выражая раздражения по поводу его медленного или неумелого поведения [8].

С учетом значимой роли общения с взрослыми в формировании полноценного развития младших дошкольников, воспитатель осуществляет ежедневное взаимодействие с каждым ребенком индивидуально или в малых группах (2-3 детей). Это принципиальное требование для организации жизни в младших группах дошкольных учреждений. В этом возрасте проявляется значительная потребность в познавательном общении с взрослыми, что отражается в многочисленных вопросах, задаваемых детьми. Воспитатель стимулирует познавательную активность каждого ребенка, развивая интерес к наблюдению, сравнению и изучению свойств и качеств объектов. У детей младшего дошкольного возраста наблюдается увеличение целенаправленности и осознанности их действий. В ходе игр, предметной и

художественной деятельности воспитатель помогает детям установить цель и связать результат с поставленной целью, что способствует укреплению осознанности действий и развитию детской самостоятельности [3].

Роль воспитателя в преодолении кризисов у детей 3 лет играет ключевое значение, так как именно на этом этапе формируются основы психологического и эмоционального развития ребенка. Воспитатель должен быть готов к тому, чтобы помочь малышу справиться с возможными кризисами и трудностями, которые могут возникать в этом возрасте. Вот несколько важных аспектов, которые воспитатель может учесть при работе с детьми 3 лет [7]:

- понимание возрастных особенностей: воспитатель должен учитывать физическое, психологическое и эмоциональное развитие детей 3 лет, чтобы адекватно реагировать на их поведение и эмоции.
- создание безопасной и поддерживающей среды: дети должны чувствовать себя защищенными и уверенными в детском саду. Воспитатель должен создать атмосферу доверия и поддержки, где дети могут выражать свои чувства и эмоции.
- развитие навыков саморегуляции: в этом возрасте дети еще не всегда могут контролировать свои эмоции и реакции. Воспитатель может помочь им развивать навыки саморегуляции, например, через игры, упражнения по дыханию или техники расслабления.
- поддержка и эмоциональная поддержка: воспитатель должен выслушивать детей, поддерживать их в трудных ситуациях и помогать им находить решения проблем.
- сотрудничество с родителями: Важно, чтобы воспитатель поддерживал открытую коммуникацию с родителями детей и совместно работал над преодолением кризисов и трудностей, с которыми сталкиваются дети. Воспитатель должен спокойно и терпеливо общаться с ребенком, помогая ему успокоиться и преодолеть кризис. Он должен предложить ребенку разнообразные игры и занятия, которые могут отвлечь его от негативных эмоций. Важно также создать благоприятную атмосферу в группе, где ребенок может найти поддержку и уверенность. Если кризис сохраняется или усиливается, воспитатель должен обсудить ситуацию с родителями и педагогическим психологом для поиска наилучших путей решения проблемы.

Таким образом, роль воспитателя в преодолении кризиса у трехлетних детей заключается в обеспечении им поддержки, безопасности и обучении навыкам саморегуляции, социальной адаптации и коммуникации. Кроме того,

воспитатели играют важную роль в формировании социальных навыков у детей, помогая им учиться сотрудничать, делиться и взаимодействовать с другими. Они также могут обучать детей навыкам коммуникации и адаптации к новым ситуациям.

Список литературы:

1. **Володин, В.** (Ред.). (2003). Мир взаимоотношений. Психотерапия. Петрановская, Л. (Метод. ред.), Каширина, Т. (Отв. ред.). Москва: Аванта+.
2. **Выготский Л.С.** (2019). Вопросы детской психологии. – М. : Юрайт.
3. **Кокорева, О.И., Башинова, С.Н., Тараскина, И.В.** (2022). Коррекция негативных проявлений у детей трех лет в условиях детского сада. Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования, 22(1), 97-106.
4. **Кряжева, Н.Л.** (1997). Развитие эмоционального мира детей. Ярославль.
5. **Монтессори, М.** (2015). Мария Монтессори. Дети-другие. Уникальная методика раннего развития. Москва: АСТ.
6. **Обухова, Л.Ф.** (2011). Возрастная психология. Москва: Юрайт; МГППУ.
7. Психологическая газета. (1995). Кризис трех лет: особенности проявления, советы родителям.
8. **Смирнова, Е.О.** (1997). Психология ребенка. Москва.
9. **Эрик, Э.** (2018). Детство и общество. " Издательский дом", " Питер".



ȚURCANU Iana, studentă, anul IV
Specialitatea: Pedagogie preșcolară și limba și literatura română, Universitatea de Stat „Grigore Țâmblac” din Taraclia – iana281999@gmail.com



Coordonator științific:

Plătică Adina

conf.univ, dr. Catedra Pedagogie,
Universitatea de Stat „Grigore Țâmblac” din Taraclia

FORMAREA CUNOȘTIINȚELOR DESPRE PLANTE PRIN EDUCAȚIA ECOLOGICĂ A PREȘCOLARILOR DE 6-7 ANI

Anotatie: *Articolul abordează importanța educației ecologice în rândul preșcolarilor de 6-7 ani și modul în care aceasta poate contribui la formarea cunoștințelor despre plante. Într-o lume din ce în ce mai urbanizată, copiii au nevoie să dezvolte o conexiune profundă cu mediul înconjurător, iar educația ecologică poate juca un rol esențial în acest sens. Articolul explorează metode inovatoare și experiențe practice care pot fi aplicate în predarea despre plante, precum excursii în natură, jocuri interactive, observații și experimente simple. De asemenea, se analizează impactul pozitiv al educației ecologice asupra dezvoltării cognitive, sociale și emoționale a preșcolarilor.*

Annotation: *The article addresses the importance of ecological education among 6-7-year-old preschoolers and how it can contribute to the development of*

plant knowledge. In an increasingly urbanized world, children need to develop a deep connection with the surrounding environment, and ecological education can play an essential role in this regard. The article explores innovative methods and practical experiences that can be applied in teaching about plants, such as nature excursions, interactive games, observations, and simple experiments. Additionally, it analyzes the positive impact of ecological education on the cognitive, social, and emotional development of preschoolers.

Cuvinte cheie: *educație ecologică, dezvoltare cognitivă, experiențe practice, conexiune cu natura, observații în natură, excursii educative, conștientizare ecologică, învățare interactivă.*

Keywords: *ecological education, cognitive development, practical experiences, connection with nature, nature observations, educational excursions, ecological awareness, interactive learning.*

Educația ecologică joacă un rol fundamental în dezvoltarea și formarea copiilor în societatea contemporană. Această formă de învățare nu se adresează doar adulților, ci și celor mai mici membri ai comunității noastre: preșcolarii. Importanța educației ecologice la preșcolari nu poate fi subestimată, deoarece îi învață pe acești tineri înțelesul protejării mediului înconjurător, promovând astfel responsabilitatea, conștiința și iubirea față de natură.

Educația ecologică reprezintă o componentă vitală în dezvoltarea societății noastre contemporane, cu tot mai multe preocupări legate de mediul înconjurător și sustenabilitate. Ea vizează înțelegerea complexă a relațiilor dintre ființele umane și mediul natural, cu scopul de a promova respectul pentru natură și de a încuraja acțiunile care contribuie la protejarea și conservarea ecosistemelor [1, p. 5].

În ultimele decenii, conștientizarea asupra schimbărilor climatice, pierderii biodiversității și epuizării resurselor naturale a crescut semnificativ. În acest context, educația ecologică a devenit un pilon crucial pentru formarea cetățenilor responsabili și conștienți ai planetei noastre. Această formă de educație nu se adresează doar adulților, ci și copiilor, cu un accent deosebit asupra preșcolarii de 6-7 ani.

La vârsta preșcolară, copiii se află într-o perioadă sensibilă a dezvoltării lor cognitive, sociale și emoționale. Este o etapă în care ei încep să exploreze lumea din jurul lor și să își formeze percepții și înțelegeri despre mediul înconjurător. Formarea cunoștințelor despre plante la această vârstă are o semnificație profundă și multiple beneficii.

Educația ecologică în rândul preșcolarilor are un impact semnificativ asupra dezvoltării lor cognitive și a conștiinței de sine. La această vârstă fragedă, copiii sunt într-o perioadă sensibilă pentru învățare și sunt curioși în mod natural. Prin intermediul activităților educative centrate pe teme ecologice, ei învață să observe, să exploreze și să înțeleagă mediul înconjurător. De exemplu, prin plimbări în natură, identificarea plantelor și a animalelor, preșcolarii învață să își dezvolte simțul observației și să facă conexiuni între diferitele elemente ale ecosistemului.

Tot aici îi învățăm pe preșcolari responsabilitatea și respectul față de mediul înconjurător. Ei învață că au un rol important în protejarea naturii și că acțiunile lor pot avea un impact asupra mediului. Prin intermediul activităților practice, precum reciclarea, plantarea de flori sau colectarea deșeurilor din natură, copiii învață că pot contribui la menținerea unui mediu sănătos pentru ei înșiși și pentru generațiile viitoare. În plus, dezvoltarea empatiei și a respectului pentru plante și animale este esențială în educația ecologică, ajutând copiii să înțeleagă că toate ființele din natură merită să fie tratate cu grijă și respect [4, p. 8].

Un alt aspect important este dezvoltarea unei conștiințe morale. Prin povești, jocuri și discuții, copiii învață să aprecieze frumusețea și fragilitatea naturii. Ei învață să se gândească la consecințele acțiunilor lor asupra mediului și să adopte comportamente responsabile. Această conștiință morală îi poate ghida pe preșcolari în viitor, transformându-i în adulți responsabili și conștienți de impactul lor asupra planetei.

Educația ecologică îi ajută să dezvolte abilități de observație și de explorare. Prin intermediul excursiilor în natură, a experimentelor simple și a jocurilor interactive, preșcolarii învață să observe și să identifice diferite specii de plante. Ei își dezvoltă abilitățile de recunoaștere a diferitelor forme de frunze, flori și fructe. Mai mult, copiii învață să înțeleagă rolul plantelor în ecosisteme și legăturile complexe dintre diferitele organisme din natură [3, p. 47].

Un alt beneficiu al educației ecologice este dezvoltarea empatiei și a respectului față de plante, animale și natură în general. Prin învățarea despre ciclurile de viață ale plantelor, despre modul în care acestea se hrănesc și cresc, copiii încep să dezvolte o conexiune profundă cu lumea naturală. Ei învață să vadă plantele ca pe ființe vii, care au nevoi și merită protecție și îngrijire.

Într-o eră în care tehnologia și ecranele domină viața copiilor, educația ecologică le oferă o alternativă sănătoasă și educativă. Prin intermediul activităților în natură, preșcolarii devin conștienți de beneficiile de a petrece timp în aer liber: aer curat, mișcare fizică, lumină solară și ocazia de a-și dezvolta abilitățile sociale prin jocuri în echipă. Aceste experiențe le oferă o legătură reală și profundă cu mediul înconjurător și îi ajută să dezvolte un stil de viață sănătos și activ.

Mai mult decât atât, educația ecologică la vârsta preșcolară le oferă copiilor un simț de responsabilitate față de mediul înconjurător. Pe măsură ce învață despre importanța conservării naturii, ei încep să se simtă implicați în protejarea acesteia. Acest sentiment de responsabilitate îi poate motiva să participe la acțiuni de voluntariat pentru mediu, să susțină proiecte de conservare sau să își încurajeze familiile să adopte practici mai ecologice în viața de zi cu zi.

Educatorii și părinții joacă un rol esențial în facilitarea acestui proces. Iată câteva sfaturi pentru educatori și părinți în educația ecologică a preșcolarilor [2, p. 6]:

- Promovați explorarea în natură. Încurajarea copiilor să petreacă timp în aer liber și să exploreze mediul înconjurător. Organizarea excursiilor în parcuri sau rezervații naturale pentru a le permite să observe plantele în habitatul lor natural.
- Utilizați metode interactive. Introducerea activităților interactive în procesul de învățare, cum ar fi jocurile, experimentele simple și ghidurile de observație. Jocurile de rol, jocurile de echipă și experimentele simple pot ajuta copiii să înțeleagă conceptele ecologice într-un mod firesc.
- Folosiți resurse educaționale adecvate. Utilizarea poveștilor și cărților despre mediul înconjurător pentru a transmite cunoștințe și pentru a dezvolta empatia față de natură. Lecturile pot fi o modalitate excelentă de a deschide discuții despre conservarea mediului și importanța protejării acestuia.
- Promovați întrebările și discuțiile. Încurajarea copiilor să pună întrebări despre plante și mediul înconjurător. Răspunsul la întrebările lor și desfășurarea discuțiilor deschise despre subiect.
- Modelați un comportament ecologic. Unul dintre cei mai importanți factori în educarea ecologică a preșcolarilor este exemplul personal. Atât educatorii, cât și părinții trebuie să fie modele de comportament ecologic. Copiii observă și învață din acțiunile adulților, așa că este crucial să demonstrăm practici ecologice, precum reciclarea, economisirea energiei și apei, și reducerea consumului de resurse. Fiți un exemplu pentru copii prin practicarea comportamentului ecologic!

În concluzie, educația ecologică în rândul preșcolarilor de 6-7 ani este fundamentală pentru dezvoltarea lor armonioasă și pentru construirea unei societăți mai responsabile față de mediu. Formarea cunoștințelor despre plante la această vârstă deschide uși spre înțelegerea mai profundă a naturii și contribuie la formarea viitorilor cetățeni cu un comportament ecologic conștient. Educația ecologică a

preșcolarii este un proces continuu și implică eforturi susținute din partea educatorilor și a părinților. Prin urmarea acestor sfaturi și prin crearea unui mediu care promovează grijă și respect față de mediul înconjurător, putem contribui la formarea unei generații de adulți conștienți și responsabili, care vor contribui la protejarea și conservarea planetei noastre pentru generațiile viitoare.

Bibliografie:

1. **Brunner W.** Ecologic! Educația ecologică: metode și exemple. Chișinău: Elan Poligraf, 200, 72 p.
2. **Buzinschi E.** Formarea culturii ecologice la copiii de vârstă preșcolară mare. Teza dr. ped./UPS „Ion Creangă”. Chișinău, 2002, 161 p.
3. **Teleman A.** Educație ecologică prin activități de explorare/investigare a mediului în cadrul disciplinei Științe în clasele primare. În Didactica pro, 2010, Nr.2, p.46-52.
4. **Vrednic N.** Formarea conștiinței ecologice – imperativ al timpului. În: Didactica Pro, 2003, Nr.6 (22), p.7-9.



USATAIA, Svetlana FL teacher IP LT Ivan Vazov –
usatayasveta@gmail.com

CREATING TEACHER-STUDENT FRIENDLY RELATIONS AS A TOOL TO MINIMIZE THE PSYCHOLOGICAL BARRIERS TO EFFECTIVE COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. *This article aims at pointing out that among the variety of different methods in modern foreign language teaching, the effectiveness of the educational process is largely determined by the **psychological component** of the lesson. The relevance of the article is due to fact that the dynamically developing modern society sets up the increased requirements for the quality of the foreign language teaching. Updating and standardizing a language teaching approach and style, foreign language teachers aim at allowing as many people as possible to communicate effectively with each other. It takes many important and necessary prerequisites that many teachers try to use to create a **favorable background for communication**. Taking into consideration learners' age peculiarities, individual preferences, needs and emotional well-being are not the only things that determine the modern approach to FL teaching. FL teacher's positive **emotional state**, artistic and creative approach for teaching, calm and relaxed atmosphere are the basis for trustful and supportive **teacher-student relations**, which in its turn affects the success of the educational process and helps students learn a foreign language faster and more effectively. Thus, a psychological aspect as an effective way of creating favorable conditions for learning a foreign language shouldn't be neglected. Therefore, the purpose of the article is to emphasize that psychological component determines the emotional stability and is a necessary "tool" to conduct a lesson evoking the students' interests and increasing their **motivation** to learn a foreign language.*

Keywords: *psychological component, communication, emotional state, teacher-student relations, favorable background, motivation*

The modern world is in its continuous change. Cotemporary society is characterized by increased interaction between different cultures, the widespread use of IT resources, the development of the media, the globalization of all spheres of public life and interpersonal communication. Awareness of the need for a foreign language proficiency, English in particular, has come to our society, so possessing and speaking a foreign language is a MUST nowadays. These demands of our society require the education system to raise a new generation of learners who are ready to live in new socio-cultural conditions.

Thus, the concept of the Modernized Curriculum has put forward as the main task the development of basic competencies of students, which represents a complete system of knowledge, skills, experience of independent activity and personal responsibility of students. It is clear that the development of basic competencies will make it possible to get closer to the European Educational Standards.

The standards formulated on the basis of the concept of the modernized Curriculum in Foreign Languages are focused on the variability and typology of areas and competencies that the student must form and develop as part of the educational process. The standards are focused on the active participation of the student as an educational dominant and a partner of the educational process, and they are centered on the formation of the learners' competences. Communication in any foreign language is one of the core competencies.

For an effective educational process, foreign language teachers need to teach students to understand, interpret, critically comprehend and connect literary and non-artistic texts, authentic texts with real life and real life situations; as well as on the basis of these texts to formulate competencies that will allow them to go beyond the educational process. Updating and standardizing a language teaching approach and style, foreign language teachers aim at allowing as many people as possible to communicate effectively with each other. An important function of such communication in the classroom is to establish the mutual teacher-student interaction, during which the task of mastering the student's speech experience in a new language for them is realized. The process of teaching a foreign language involves the interaction of students (teacher and students and students with each other), which is understood primarily as their joint coordinated activity. The interaction of students and teacher, students and students in the classroom expands their comfort zone and helps to gain confidence in communication.

Unfortunately, Foreign Language teachers are very often encountered with some students who fail or/and don't have any desire to perform successfully in language learning. Students feel tension, isolation, fear of failure, they show resistance to change or lack of focus.

So, teachers should try to recognize and identify their learners learning strategies to support and help less successful students achieve better results.

It is known that each lesson and each of its elements have their own content, methodological and psychological aspects. In this case, we consider the psychological aspect as the creation of an atmosphere of communication in the classroom, as a culture of communication between the teacher and the student in the classroom. A foreign language is perhaps the only subject in the school curriculum that aims to teach communication. But in order to teach and learn how to communicate, you must at least be able to listen and hear each other, respect your partner as an equal. Therefore, it is the psychological aspect that is leading, and the emotional tone of the lesson that determines the result of learning.

What kind of relationship between teacher and students can be observed in the classroom?

Communication-intimidation is characterized by a steady desire of the teacher to seize the initiative in the lesson, take a dominant position and impose his/her will on the students.

For these purposes, the teacher uses an order, a censure, a threat in the form of an order, notation, instruction, sometimes even punishment. The motto of such activities are the words: "Do as I tell you!". An authoritatively oriented teacher proceeds from the fact that the student is obliged to study and unquestioningly fulfill everything that is required of him/ her in the lesson. External order and discipline are, as a rule, the result of strict examination and control of students by the teacher.

All this creates tension in the relationship between students and teachers, often leads to conflicts between them, causes mutual hostility, and makes some students lose their interest in a foreign language as a subject. Other students lose self-confidence, refuse to collaborate, feel unworthy, are afraid to look ridiculous or even absurd pronouncing some English words or phrases, hesitate while expressing opinion or explaining something, they totally reject the fact that making mistakes is acceptable when you communicate in a language which is not your native. It is worth mentioning the brainy quote said by great Albert Einstein "A person who never made a mistake never tried anything new". So, it is the teacher's primarily mission to support and encourage the students. Such encouraging words as "Well done!", "Give it a try", "I'm so proud of you!", "Come on! You can do it!"," Believe in yourself", "I believe in you", "Don't stress. You got this!" and many others are like a green

traffic light which permits a student to be voluntarily engaged in teaching-learning process, without any pressure or imposing actions. Replacement of teacher dominant bossy style of teaching with a method of student friendly cooperation will further enhance the role of the psychological aspect of a foreign language lesson.

Teacher-students' partnership relations can be developed only in the conditions of joint creative activity of the teacher and students. In conditions of benevolent partnership, the main tools of the teacher are requests, advice, recommendations, praise, approval or benevolent censure. The main form of learning activity in this case is not listening, speaking or reading in a foreign language, but live friendly communication between the teacher and students.

A foreign language teacher is called upon to teach students not only the ability to use a different language code, but also communication itself (how to act in a particular situation). This is possible only if the teacher, along with professional knowledge and skills, possesses a culture of pedagogical communication that is closely related to his/her general culture, education and upbringing.

The experience of teaching a foreign language shows that even if the lesson is prepared methodically correctly, the optimal result is not achieved if the relationship between students in the class, between students and the teacher, as well as the objective conditions in which the lesson takes place, are not taken into account.

It is easy to see this if you conduct a carefully designed lesson exactly point by point, without deviating from the prescribed forms of work. Lesson results can be worse than expected only because each class and each student brings something different to the lesson, something new, often unexpected or unpredictable.

The mechanical implementation of the plan, without taking into account the current and constantly changing educational situation, does not provide full-fledged teaching of a foreign language. When writing / compiling a didactic lesson project and selecting a set of strategies, techniques and activities, the teacher always predicts several possible options for their implementation, which will depend on many reasons. The more experienced the teacher is, the more he/she selects methodological methods of working out the material, the more he/she foresees psychological approaches to their implementation. As a consequence of this, there is a paradox: the more experienced the teacher is, the more time he/she needs to prepare the lesson project.

But now the lesson plan is developed, the teacher is ready to present the lesson to the learners. Most educators agree that when entering the classroom, the teacher should leave his/her bad mood, irritability and personal problems “behind the door”. A friendly smile, a cheerful look, a moderately modern appearance - these are far from all, and not the most important, but necessary prerequisites that many teachers try to use to create a favorable background for teacher-student communication.

If the lesson is held in the V-VI grades, cause the students are curious and lack shyness, then, as a rule, there are not so many problems with the desire of students to learn a foreign language, and an optimal mode of work is usually immediately created. But when the students grow elder, and especially at the middle and senior stages of education, the following must be taken into account:

- days of the week, on Monday and Friday, the performance of students is lower than on other days, therefore it is recommended to conduct an energetic speech warm-up, to reduce the introduction of new material:

- what kind of lesson this is, in the first lesson, mental processes are still inhibited, ball games, physical exercises, elements of competition, language games help to activate them, changing the types of work in a timely manner;

- what the subject before the foreign language lesson was (songs, dramatizations, role-playing game are of great help);

- upcoming or past holidays, vacations; The first lesson after the holidays is a special lesson. The teacher faces two tasks at once: to highlight and repeat the main thing in the educational material, to recreate a favorable communicative climate of the lesson.

There is no doubt that a foreign language teacher should be able to master the elements of theatrical art to the extent that would allow him/her to keep the attention and interest of students in the lesson. Only after several years of work do you find out that lowering the voice down to a whisper can have a greater effect, and the effect is positive than when raising it. Shouting is generally not compatible with a foreign language lesson. Monotonous speech puts students to sleep, but an energetic tone, on the contrary, stimulates students.

Using a means of emotional self-expression, facial expressions and gestures, gaze and intonation, we not only influence the feelings of students, but also illustrate the semantic meanings of words. Before entering the class, you need to set yourself up for the lesson, say to yourself: “I will lead the lesson with enthusiasm, energy, and inspiration,” and the lesson really goes better and easier.

In the methodological literature, there is an opinion that a foreign language teacher must certainly have a sense of good humor, which causes students to laugh, smile, have positive emotions and ultimately serves to improve the psychological

climate of the lesson. Naturally, a teacher's sense of humor is based on tact, openness and respect for students. In the process of role-playing games, learning scenes, using masks, varying intonation and facial expressions, the teacher removes the constraint of students and creates an immediate atmosphere where jokes and laughter begin to sound. Especially in high school does humor become a good helper in conflict situations, as well as an effective additional task for well-prepared students. You can use short humorous stories, anecdotes, cards, jokes or puns that have clever and amusing use of a word or phrase play, to make teacher- student communication more relaxed, lively and informal.

In connection with the topic under consideration, it would be appropriate to propose a way to introduce students to certain language situations using "helpers" – instructions as guides.

Guide "Introduction". The work is carried out around tasks like “Tell me about yourself”. (For example: My name is..... I am good at..... I like.....etc.)

Guide "Positive Thinking". The conversation is held around such topics as "My Achievements", "My Values", "My Path to Success", “My Top 10 Goal List”, etc. Here is one of the situations “Imagine that you go to another planet and never return to Earth. Everything you need is on the ship. Your family is proud of you. How will you spend your last days on Earth? What will you do, who will you meet, what will you say? Who/What will you miss most about Earth? “

Or the situation; “What would you take out of the burning house? Name just two things. Why have you chosen those two things?”

Guide "How do I see myself?" Students receive homework - to compose two texts: in the first, describe how the student sees himself/herself, in the second, describe how, in his/her opinion, he/she is perceived by others.

All typical tasks and activities have the aim to make a connection between foreign language teaching-learning process and real life situations; to teach the students be able to express their feelings, emotions and attitudes appropriately in foreign language; to be flexible, creative, resourceful and be ready to face life challenges possessing problem solving and critical thinking skills.

Summing up, we can say that taking into account the psychological factor in teaching a foreign language allows the teacher to go beyond the traditional school authoritarianism, to create a healthy psychological atmosphere; serious linguistic work is carried out in the form of live communication.

Bibliography

- 1) **Anderson L. and D. Kraftwohl 2001:** A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives" New York:Longman
- 2) **Askildson, L. (2005).** *Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice.* Arizona working Papers in SLAT, Vol.12.
- 3) **Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors (2018).**
Sursa: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- 4) **Curriculum National. Limba străină I.** Curriculumul disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar. Chișinău, MECC.
- 5) **Limba străină : Curriculum național : Clasele 5-9:** Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; Chișinău, 2020
- 6) **Limba străină: Curriculum național : Clasele 10-12 :** Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; Chișinău, 2020.
- 7) **Sullivan, P., Smith, M., & Matusov, E.** (2009). Bakhtin, Socrates, and carnivalesque in education, *New Ideas in Psychology*, 27 (3), 326-342.
- 8) **А.А Leontyev.** Язык не должен быть чужим // Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков - М.: (Ин.яз. № 5 2004).
- 9) **Загорский А.П.** О психологическом компоненте предмета "Иностранный язык" в школе// ИЯШ - 1990,- №6,- С. 26-31.
- 10) **Колкер Я.М.** Практическая методика обучения иностранного языка. – М., Асадема, 2001 г.
- 11) **Полат Е.С.** Обучение в сотрудничестве. Иностранный язык в школе. – 2000 г.
- 12) **О некоторых приемах создания благоприятного психологического климата при обучении иностранному языку в средне школе,** ВШ №16 1992.

IV. МУЗИКА. МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО



ВЕЛИКСАР, Вероника, унив. конф., д-р – ТГУ «Григорий Цамблак», Молдова – veronika_ng@mail.ru



КАРАГЕОЗ, Зоя, учитель по музыкальному воспитанию, 2 дидактическая степень – гимназия «Ген. Ив. Инзов», г. Тараклия, Молдова.

САМООЦЕНИВАНИЕ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Резюме

Самооценка является важнейшим показателем развития личности. Она позволяет человеку делать активный выбор в самых разнообразных жизненных ситуациях, определяет уровень его стремлений и ценностей, характер его отношений с окружающими. Начав формироваться в раннем детстве, когда ребенок начинает отделять себя от окружающих людей, она продолжает видоизменяться на протяжении всей жизни, становясь все более критичной и содержательной. Период для становления учебной самооценки как особого компонента самосознания является младший школьный возраст, поэтому представляется необходимым начинать

формирование объективной учебной самооценки именно в этом возрасте. Самооценивание помогает учащимся развивать навыки и повышать свой музыкальный потенциал на уроках музыкального воспитания. В процессе самооценки ученик анализирует достижения и успехи, осознает свои сильные и слабые стороны, а также определяет направления для своего дальнейшего развития. На формирование учебной самооценки влияют два фактора – отношение окружающих и осознание самим ребенком особенностей своей деятельности, ее хода и результатов. Поэтому надо учить ребенка видеть и понимать себя, учить координировать свои действия с действиями других людей, согласовывать свои желания с желаниями и потребностями окружающих.

Ключевые слова

Самооценивание, учебная самооценка, музыкальное воспитание, учебные достижения, художественная рефлексия, подходы в самооценивании, критериальное оценивание.

ВВЕДЕНИЕ

«Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребёнка (...).

Развивая чуткость ребёнка к музыке, мы облагораживаем его мысли, стремления»

В. Сухомлинский

Высказывание великого педагога как никогда актуально сегодня, когда на урок искусства – «Музыкальное воспитание» меняются взгляды современного общества. Это предполагает доминирование на таких уроках духовно- практического, творческого, индивидуального отношения человека к миру. На протяжении многих лет ведутся споры о том, какие формы оценки целесообразнее применять по предмету «Музыкальное воспитание»? Это связано с тем, что данный предмет имеет специфические особенности:

1. Музыкальное воспитание в школе – это организация музыкально-творческой деятельности учащихся. Дети поступают в школу с разным уровнем музыкальных и творческих способностей, различным уровнем подготовленности.

2. Музыка – сильнейший фактор воздействия на психику и эмоциональную сферу детей. У кого-то она вызывает успокаивающий эффект, у кого-то – чувство восторга, кто-то останется к ней равнодушен, а у кого-то начинают проявляться признаки нервно-психических патологий.

3. Мутация голоса – естественные физиологические изменения детского организма, в результате которых у детей возникают проблемы с голосом –

ограничение его возможностей. Даже успешные дети, испытывающие определенный дискомфорт при пении, начинают чувствовать стеснение, в результате чего, изменяют стиль поведения на уроке, – как будто, возникает защитная реакция «у меня не получается».

4. Ослабление мотивации – часто встречающееся несерьезное отношение к предмету со стороны детей, их родителей, а иногда даже и со стороны учителей «основных» предметов, которые считают Музыкальное воспитание «легким», «ненужным» предметом, а низкая, или негативная оценка за работу на уроке воспринимается как субъективное отношение учителя к учащемуся.

Какие же существуют подходы к оцениванию учебных достижений учащихся в рамках предмета «Музыкальное воспитание»?

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Традиционный подход. В процессе преподавания-обучения-оценки в области музыкального образования 1 сентября 2019 года во всех классах нашей республики (1-8 классы) введено оценивание по критериям и дескрипторам (КОД). КОД – это безоценочная система, основанная на критериях и дескрипторах. Дескрипторы – это показатели качества, которые описывают проявление способностей учеников и позволяют определить их уровень (минимальный, средний и максимальный). В зависимости от достигнутого уровня дается показатель качества: удовлетворительно (У), хорошо (Х), очень хорошо (ОХ), таким образом учащийся показывает школьные результаты, а также демонстрирует достиженческое поведение: самостоятельно (С), руководимый учителем (Р) и с постоянной поддержкой (П) [3, с.11]. Основные цели КОД сосредоточены на улучшении индивидуальных и групповых показателей учеников, мотивировании их к обучению, исправлении своих ошибок (самостоятельно) и таким образом развивать личность школьников. Т.е. не стремиться просто констатировать или фиксировать факты, а способствовать индивидуализации в процессе непрерывного развития учащегося.

В настоящее время предметом оценки в школах является индивидуальная успеваемость ребенка. Школьная успеваемость включает в себя когнитивные явления (знания, осведомленность, распознавание, компетентность и навыки), а также общие поведенческие привычки. Совокупность поведенческих привычек способствуют развитию личности ученика (например, эмоциональное и психомоторное планирование, привычка к самооценке и др.) [1, с. 43-44].

Другую роль играет самооценка. Это выражение внутренней мотивации к обучению. Самооценка имеет формирующий эффект и относится к различным возможностям ученика, в зависимости от достигнутого прогресса и трудностей, которые предстоит преодолеть. В этом смысле тетрадь ученика – это место обучения, место совершенствования и место восполнения пробелов. Учителю необходимо сосредоточиться на прогрессе учеников в своих записях. Задача учителя состоит в том, чтобы подготовить учеников к самооценке помочь им понять критерии, по которым будет оцениваться их работа. Вовлечение учеников в процесс оценки собственных усилий и результатов дает положительный эффект. Ученики усваивают свою роль в качестве субъектов образовательной деятельности и участвуют в собственном формирующем процессе. Самооценка же стимулирует внутреннюю мотивацию к обучению и ответственное отношение к собственной деятельности, помогает ученикам оценить свои результаты.

Самооценка помогает учащимся оценить собственную деятельность и проанализировать свои результаты. «Для эффективного проведения самооценки необходимы следующие условия:

- Опишите задание (артефакт) и критерии его успешности;
- Поощрять учащихся задавать вопросы, связанные с тем, как выполняется задание (реализация критериев);
- Контролируемое использование инструментов самооценки;
- Поощрение групповой или внутриклассной оценки (взаимная оценка);
- Заполнение листа самооценки в конце значимого задания» [1, с.48].

Современный подход. На уроках музыкального воспитания все большее значение приобретает художественная рефлексия, которая придаёт цельность художественному опыту. Посредством рефлексии создаётся состояние размышления (задумчивости) над идейным содержанием музыки, содержанием действий и чувств, идей и мыслей. Посредством рефлексии проявляется познание, обобщение, придание ценности, оценка и самооценка. Необходимость рефлексии в процессе художественного воспитания основана на предположении, согласно которому изучение произведений искусства может выйти за рамки эстетического воспитания. Искусство способно сформировать и развить не только художественные навыки. Произведения искусства обладают мощным и неистощимым потенциалом в формировании и развитии личности, способной посредством художественной рефлексии познать себя, познать ценности, сформировать видение мира и т.д. [1, с.39-40].

Второй аспект применения рефлексии на уроках музыкального воспитания – это ориентация на формирование у ребенка способности к

рефлексии и контролю деятельности как источника мотивации, компетентности, познавательного интереса и готовности к успешному обучению. В данном контексте рефлексия (от латинского *reflexio* – «оглядываюсь назад») – это анализ учеником своего состояния, переживаний и мыслей по окончании деятельности. Словарь иностранных языков определяет рефлексию как «размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание». Толковый словарь русского языка трактует рефлексю как самоанализ. В современной педагогике рефлексия понимается как самоанализ деятельности и ее результатов. Рефлексия приучает школьников к самоконтролю, самооценке и саморегуляции, формирует привычку размышлять над событиями, проблемами, жизнью. Рефлексия способствует развитию у учащихся критического мышления, осознанного отношения к своей деятельности и формированию самоменеджмента. Цель рефлексии – осознать пройденный путь, собрать в общую копилку то, что было замечено, обдуманно и понято. Цель – не просто уйти с урока с заданным результатом, а выстроить осмысленную цепочку событий, сравнить чужие методы и приемы с собственными.

Одна из задач современного образования – формирование способности к рефлексивному управлению собственной деятельностью как источника желания и умения учиться. Главной целью современной концепции образования является развитие личности, готовой к самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию [5].

Самооценивание, на наш взгляд, выступает тем самым способом рефлексивного управления собственной деятельностью. Оно может применяться по разным аспектам, включая технику исполнения, музыкальность, музыкальное восприятие и самодисциплину на уроках музыкального воспитания. Вот несколько основных преимуществ самооценивания на уроках. Самооценивание позволяет ученику понять, насколько он продвинулся в освоении новых композиций или в совершенствовании своей техники. Это помогает поддержать мотивацию и стремиться к дальнейшему развитию. Рефлексивная управляющая и оценочная деятельность в групповой коллективной учебной деятельности предполагает участие каждого ученика в действии взаимоуправления и взаимооценивания. Для этого используются оценочные карточки. Цель карточек – научить учеников адекватно оценивать себя и других. Учеников можно попросить написать короткие заметки, обосновывая свои оценки в виде похвалы, одобрения, надежды и т. д.

Процесс самооценивания на уроках музыкального воспитания может быть систематизирован и структурирован. Ученик может использовать оценочные листы, где указывает свои достижения в разных аспектах, обозначает уровень мастерства и выявляет цели для развития.

В качестве примеров можно привести несколько приемов рефлексии на уроках музыкального воспитания (Карты №№1-4):

№ п/п	Критерии оценки	Да	Нет
1	Правильно определил фамилия, имя композитора		
2	Определил название произведения		
3	Определил эпоху		
4	Определил жанр произведения		
5	Точно определил образное содержание произведения		
Поставьте знак «+» в нужной колонке			

№1 Карта самооценки
вокально-хоровой работы
ученика _____ класса _____

№ п/п	Критерии оценки	ОХ	Х	У
1	Знаю текст песни			
2	Правильно исполняю мелодию			
3	Умею петь в ансамбле			
4	Могу исполнить песню самостоятельно			
5	Исполняю песню			

№2 Карта самооценки
музыкальной викторины
ученика _____ класса _____

№3 Карта самооценки слушания и
анализа музыкального
произведения
ученика _____ класса _____

№ п/п	Критерии оценки	Да	Нет	Загруди няюсь
1	Внимательно слушал произведение			
2	Смог точно определить средства			

№4 Карта самооценки по видам
музыкальной деятельности на
уроке
ученика _____ класса _____

	музыкальной выразительности			
3	Правильно определил форму произведения			
4	Точно определил характер музыкального произведения			
5	Определил музыкальный образ произведения			
Поставьте знак «+» в нужной колонке				

№ п/п	Критерии оценки	ОХ	Х	У
1	Слушание, анализ произведения			
2	Вокально-хоровая работа на уроке			
3	Игра на музыкальных инструментах			
4	Участие в музыкальной игре			
5	Пластическое интонирование			
6	Выполнение творческого задания			
7	Познавательная активность на уроке			
Поставьте знак «+» в нужной колонке				

Далее представлены четыре приема само- и взаимооценивания деятельности учащихся на различных этапах урока.

№1 «Экспертная комиссия»

В начале урока выбираются эксперты (учащиеся, справившиеся с творческой работой отлично). Они в течение всего урока фиксируют деятельность учащихся (ряда, группы). В конце урока эксперты анализируют деятельность своих подопечных, указывают успехи и ошибки, выставляют им оценки.

№2 «10 баллов»

Оценить по 10-бальной шкале работу на занятии с позиции:

«Я» 0 _____ 10

«Мы» 0 _____ 10

«Дело» 0 _____ 10

№3 «Лист самоконтроля»

Ведется на протяжении всего урока.

Фамилия, имя ученика _____

№	Вид задания	Отметка
1		
2		
3		
4		
	Итоговая оценка	

№4 «Лист самооценки»

Фамилия, имя ученика _____

Расставьте стрелочки



Узнал что-то новое
Научился
Расстроился
Получил радость
Ничего не понял
Удивился

Рекомендуем ученикам отмечать свои ответы на листе бумаги, чтобы оценить качество их деятельности и работы на уроке:

«V» – ответил так, как требует учитель, но ответ не верный.

«W» – ответил в соответствии с требованием учителя.

«Я ответил по собственному желанию, но ответ неправильный».

«+» – ответил спонтанно, ответ правильный.

«0» – не ответил, ответ неверный.

Обсуждение наблюдений в конце урока позволяет учащимся объективно оценить качество своей деятельности и работы. Данный подход подразумевает применение индивидуальных эталонов; учет индивидуально-личностной динамики; сравнение каждого с самим собой. При оценивании работы детей на уроке необходимо учитывать уровень способностей, индивидуальные эмоциональные особенности и перспективные возможности каждого учащегося на разных этапах урока, в разных видах деятельности, рейтинговые (накопительные) оценки (за участие ребенка в разных видах деятельности).

Рассмотрим также и некоторые способы повышения самооценки в музыкально-творческой деятельности учащихся.

1. *Самореализация учащихся в творческой деятельности.* Чем чаще они участвуют в таких мероприятиях, тем больше появляются новых талантов, желающих себя проявить в творчестве перед широкой аудиторией.

2. *Работа в парах* проходит всегда очень эффективно. Частично проверяя работу своего соседа, учащийся находит и самостоятельно исправляет те же ошибки, которые допустил и сам в своей работе. Таким образом, выступая на уроке в новом качестве (проверяющего, «учителя»), у ученика повышается внимание, чувство ответственности, а вместе с тем, – самооценка.

3. *Самостоятельный выбор репертуара учащимися.* Из предложенных учителем произведений для исполнения и слушания они сами выбирают для себя понравившиеся произведения, в соответствии с самооценкой их возрастных и эмоциональных критериев, а также, музыкально-творческих способностей.

4. *Проявление индивидуальности в различных видах деятельности* на уроках музыкального воспитания. Музыка включает в себя самые разные виды деятельности, где каждый учащийся может реализовать свой творческий потенциал. Каждый ученик обладает

индивидуальным уровнем музыкальных способностей. Если у учащегося возникают затруднения с процессом пения (интонированием, слабой музыкальной памятью и чувством ритма), он может проявить себя в работе над анализом музыкального произведения. Если боится высказывать свои мысли о музыке, то может проиллюстрировать свое восприятие (выполнить самостоятельно, или подобрать иллюстрацию), или найти соответствующее данному музыкальному произведению стихотворение. Ребята с удовольствием участвуют в театрализации, сочиняют сами, или подбирают частушки, проявляют себя в музыкально-познавательных играх, конкурсах, викторинах.

5. В средних и старших классах особое признание среди учащихся получают *исследовательские и творческие работы*. Каждый из них самостоятельно, или в группе, соответственно своим вкусам и интересам выбирает тему для такой работы. Форма выполнения – произвольная доклад, стенгазета, журнал, урок-концерт, презентация, «хит-парад», исследование, эксперимент; изучение творчества какого-либо композитора, или исполнителя, история создания музыкального инструмента, «погружение в эпоху», изучение современного музыкального искусства, его стилей и направлений. Основные цели такой работы повысить мотивацию к изучению предмета, научить учащихся понимать и разбираться в музыке, не бояться высказывать свою точку зрения, учиться аргументировать свое мнение, а также уважать мнение других. В детях воспитывают чувство собственного достоинства, самоуважения, навыки самоорганизации, самостоятельной деятельности и принятия решения. Отсюда следует реализация права на ошибку. Музыка воспринимается образно-эмоционально. Одно и то же музыкальное произведение разными людьми воспринимается по-своему, в зависимости от его возраста, настроения, темперамента, культурного уровня. Ученик должен знать, что его мнение, даже ошибочное, уважаемо. У него постепенно вырабатывается самооценка.

6. *Межпредметные связи*. Музыка тесно связана с другими предметами, изучаемыми в школе литературой, изобразительным искусством, историей, биологией, географией, физикой и математикой. Когда у ребенка возникают проблемы с творчеством, он может проявить свои способности в других областях знаний.

7. *Научно-исследовательские, интегрированные*

работы. В музыкально-творческой деятельности на уроках часто проводятся исследования взаимодействия музыки с разными науками. Ученые изучили воздействие музыки на организм человека. Исследования реализуются с детьми старших классов, совместно с учителем биологии. В работе используются лабдиски, компьютеры, а также фрагменты музыкальных произведений разных стилей. Учащиеся прослушивают и анализируют музыкальные фрагменты, затем осуществляются замеры пульса учащихся в спокойном состоянии и сопоставляются с замерами после прослушивания. Такие исследования вызывают огромный интерес у участников и желание продолжать дальнейшую работу в этой области.

8. *Интерактивные технологии.* Использование компьютера дает новые возможности как для творчества, так и для повышения роли самооценки учащихся. Создание презентаций по теме урока, или к песне, слушание и анализ музыки; появляется возможность дистанционного контакта между учителем и учениками. Между учителем и учеником должны устанавливаться отношения сотрудничества, а не авторитарности, взаимоуважения, взаимодоверия. Это может привести к повышению интереса к предмету, а также оценки и самооценки.

9. *Взаимное рецензирование* помогает учащимся отмечать достоинства и недостатки своих достижений или учебных продуктов, высказывая мнения об оценке. После рецензирования работа возвращается автору, и ребята самостоятельно анализируют свою работу. Задача педагога создать на уроке благоприятную обстановку для формирования адекватной учебной самооценки. Это может быть ситуация успеха, как для всего класса, так и для обучающегося индивидуально, авансирования доверием, ситуация свободного выбора [2], непринужденной принудительности, соревновательная ситуация [4].

10. Необходимо вовлекать учеников *в групповую деятельность* и возлагать на них ответственность. Кроме того, создавая творческие задачи в процессе совместной учебной деятельности, мы можем создать благоприятную атмосферу для всех учеников.

Для учеников с очень высокой и завышенной самооценкой также необходимы следующие коррекционные меры:

- побуждать их участвовать в групповой работе;
- развивать чувство эмпатии;
- оценивать свою и чужую работу, находя в ней как положительные, так и отрицательные моменты;

- направлять их на аргументацию собственных ответов.

Учебная самооценка – сложное и динамичное личностное образование, один из параметров психической деятельности учащихся. Она выполняет прежде всего регулирующую функцию. Анализ результатов исследований показывает, что учебная деятельность играет ведущую роль в формировании навыков саморегуляции. Таким образом, учебная самооценка является важным показателем развития личности ребенка. Уже в раннем возрасте дети задумываются о себе и своей значимости, а также определяют свое место среди других. Мы считаем, что детей необходимо поддерживать в их стремлении определить свое место в мире и утвердить себя в глазах других людей и в собственном мнении.

ВЫВОДЫ

В результате данного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. В процессе самооценивания на уроке музыкального воспитания ученик может обнаружить слабые стороны, такие как недостаточная точность в исполнении, неправильная техника или неверная интерпретация музыкальных произведений. Это помогает устранить ошибки и сосредоточиться на их улучшении.
2. Самооценивание так же помогает ученику активно слушать и анализировать музыку. Это способствует развитию музыкального вкуса, улучшает понимание стиля и интерпретации музыкальных произведений.
3. Самооценивание помогает ученику определить свои цели и планы на будущее. Установление конкретных целей позволяет добиваться прогресса и расти как музыкант.
4. Самооценивание должно быть объективным и реалистичным. Ученик должен осознавать сильные стороны, но также быть критичным к своим слабым сторонам с целью их улучшения.
5. То, что делается на уроках музыкального воспитания для организации рефлексивной деятельности, – не самоцель, а подготовка к осознанной внутренней рефлексии, которая развивает самостоятельность, предприимчивость и конкурентоспособность – очень важные качества современной личности.
6. Учитель обязан давать содержательную оценку работе ученика. Совершенным процесс учебно-познавательной деятельности будет только тогда, когда оценка не завершает его, а сопровождает на всех ступенях.

7. Самооценка складывается под воздействием определенного жизненного опыта, является результатом переживания человеком своих успехов или неудач. Поэтому необходимо научить школьников анализировать причины, которые способствовали их успеху или неудаче в конкретной ситуации, делать выводы и строить свою дальнейшую деятельность с учетом полученных выводов.

8. Работа по формированию адекватной учебной самооценки происходит на всех этапах процесса музыкального воспитания в школе. Учитель с правильно выстроенной, систематической и целенаправленной работой может помочь учащемуся сформировать адекватную самооценку, а процесс самооценивания приобретет интересную и привлекательную для него форму.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **GHID de implementare a curriculumului** Clasele V-VIII/ Aria curriculară ARTE. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ.– Chişinău, 2019. – 52 p.
2. **Белобрыкина О.А.** Влияние социального окружения на развитие учебной самооценки старших дошкольников // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С.31- 38
3. **Критериальное оценивание через дескрипторы в начальном образовании:** Классы I-IV/ Валентина КИКУ, Валентин КРУДУ, Валентина ГАЙЧУК; науч. коорд.: Лилия ПОГОЛЬША, Людмила УРСУ, Марианна МАРИН; рабочая группа: Людмила УРСУ, Марианна МАРИН, Анжела КУРАЧИЦКИ, Наталья ГРЫУ [и др.]; пер.: Анжела Курачицки; рецензенты: Валентина ЧОБАНУ, Инга АПОЛСКИ. МОКИ – Кишинэу, 2019. – 164 с.
4. **Савинова Е. Ю.** Исследование уровня учебной самооценки младших школьников // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 178-180.
5. https://znanio.ru/media/priyomy_refleksii_na_urokah_muzyki-214805



ГАРАНОВСКАЯ Елена, студентка, 2 курс – ТДУ «Гр. Цамблак»,
Специальность «Музыка» - elenasong98@gmail.com



НЕВЗОРОВА Валентина, доктор,
университетский конференциар, ТГУ им. Гр. Цамблака – nevzval@yandex.ru

СВЯЗЬ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ С ПОТРЕБНОСТЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *Данная статья посвящена воздействию музыки на эмоциональное, социальное и когнитивное развитие детей. Рассматриваются три ключевые области: эмоциональное развитие через выразительность музыки, социальные навыки, формирующиеся в музыкальных группах, и когнитивные выигрыши от музыкального обучения. Обсуждается также роль музыки в снятии стресса и поддержке эмоционального благополучия. Статья подчеркивает, что музыкальные эмоции играют ключевую роль в обогащении личного опыта и формировании основ для успешного взаимодействия с миром.*

Ключевые слова: музыкальные эмоции, влияние, потребности, младшие школьники, эмоциональное развитие, социальные навыки, когнитивное развитие.

Annotation: *This article is devoted to the impact of music on the emotional, social and cognitive development of children. Three key areas are considered: emotional development through the expressiveness of music, social skills formed in musical groups, and cognitive gains from musical learning. The role of music in relieving stress and supporting emotional well-being is also discussed. The article emphasizes that musical emotions play a key role in enriching personal experience and forming the foundations for successful interaction with the world.*

Keywords: *musical emotions, influence, needs, primary school children, emotional development, social skills, cognitive development.*

Музыка является универсальным искусством, способным касаться самых глубоких чувств человека. Эмоциональное переживание как основное условие восприятия музыки отмечалось философами и врачами Древней Греции. Аристотель писал, что «...музыкальные лады существенно отличаются друг от друга так, что при слушании их у нас появляется различное настроение, и мы далеко не одинаково относимся к каждому из них...». В средние века эта проблема изучалась в русле теории аффектов, устанавливающей связь между эмоциональными явлениями человека и способами их отражения в музыке. В более поздний период Чайковский П.И. отмечал, что музыка передаёт всё это, “для чего нет слов, но что просится из души и хочет быть высказано”.

Для младших школьников, этот искусственный мир звуков играет важную роль в их эмоциональном и когнитивном развитии. В мире детства, на этапе, когда сердца младших школьников расцветают под влиянием первых впечатлений и внутренних миражей, музыка вступает в игру как невероятный проводник эмоций и интеллектуального роста. Она, словно волшебный ковер, несет детей сквозь звуковые пейзажи, оставляя за собой след воспоминаний и огромные возможности для развития. В этой статье мы погрузимся в удивительный мир музыкальных эмоций и раскроем их связь с неотъемлемыми потребностями младших школьников, рассматривая музыку не только как искусство, но и как мощный катализатор их эмоционального, социального и когнитивного развития.

Младший школьный возраст является качественно своеобразным этапом развития ребёнка. На смену игровой деятельности приходит учебная, в

рамках которой происходит развитие высших психических функций и становление личности в целом. Таким образом, включение ребёнка в учебную деятельность знаменует начало перестройки всех психических процессов и функций [1]. Этот возраст называют вершиной детства, поскольку ребенок сохраняет много детских качеств - наивность, легкомыслие, взгляд на взрослого снизу-вверх. Однако он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления [2].

Младший школьный период - это «этап интенсивного социального развития психики, её основных подструктур, выраженного как в процессе социализации индивидуальных образований, так и в новообразовании в личностной сфере и в формировании субъекта деятельности» [3]. В этот период у учащихся начальных классов происходит интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, становление внутренней речи, самоконтроль, произвольность и осознанность познавательных процессов и поведения.

В трудах знаменитых педагогов - музыкантов таких как Э.Б. Абдуллин, Д.Б. Кабалевский, О.П. Радынова, В.Г. Ражников, музыка рассматривается в роли незаменимого средства. В их работах выделяется большая значимость эмоционально - образной сущности музыки, а также её значение в эмоциональном развитии личности. Музыка расширяет «эмоциональное поле» ребенка, формирует его эмоционально - эстетический опыт, воспитывает эмоциональную культуру, следовательно, эмоциональная сфера «...формируется в музыкальной атмосфере» [6].

Дети, находясь в периоде формирования своей эмоциональной личности, часто сталкиваются с трудностью выражения своих чувств. В этом контексте музыка играет важнейшую роль. Мелодии и лирические тексты могут стать для детей выходом изнутри, помогая им осознавать и выражать радость, грусть, волнение и другие эмоциональные состояния. Музыка становится своего рода языком, учитывающим индивидуальные особенности восприятия каждого ребенка.

Музыка, как уникальный язык эмоций, обогащает внутренний мир младших школьников, предоставляя им выразительный инструмент для коммуникации с собой и окружающим миром. Согласно исследованиям психологов, дети, активно взаимодействующие с музыкой, развивают более точное чувство своих эмоций и более продвинутые стратегии их управления. Например, игра на музыкальных инструментах требует точности и выраженности движений, что, в свою очередь, помогает детям

осознавать и контролировать свои эмоциональные реакции. В Куррикулуме Республики Молдова написано: «К концу 3 класса ученик способен: а) описывать своими словами экспрессивность элементов музыкального языка прослушанных и исполненных музыкальных произведений; б) исполнять детские песни в сопровождении аккомпанемента и без, согласно плану исполнения (вступление, куплет, припев и т. д.); в) аккомпанировать на детских музыкальных инструментах исполняемые/прослушиваемые пьесы; г) определять по слуху повторы и появление новых звуковых событий в прослушанных музыкальных произведениях; д) характеризовать экспрессивность мелодии вокальных и инструментальных произведений при помощи элементов музыкального языка» [8]. Это служит доказательством того, что в жизни младшего школьника музыка становится своеобразным зеркалом, отражающим его внутренний мир, и инструментом для взаимодействия с окружающей средой.

Участие в музыкальных группах, хоровых коллективах или обучение игре на инструменте создает у детей уникальное пространство для социального взаимодействия. В процессе совместной музыкальной деятельности дети учатся слушать друг друга, согласовывать свои действия, развивая чувство коллективизма и ответственности. Музыка стимулирует развитие коммуникативных навыков, необходимых для успешного взаимодействия в обществе.

Музыкальная деятельность не только поддерживает социальные навыки младших школьников, но и способствует формированию здоровых взаимоотношений в коллективе. В своей книге Джошуа Редман подчеркивает, что групповая музыкальная практика, будь то оркестр, хор или джаз-ансамбль, требует слаженной работы команды. Дети учатся взаимодействовать, поддерживать друг друга и достигать общей цели, что является важной основой для формирования социальных навыков. Следовательно, музыкальные группы становятся образовательным пространством, в котором дети не только обучаются музыке, но и развивают важные социальные навыки, необходимые для успешного взаимодействия в обществе. Этот коллективный опыт укрепляет дружбу, учебные достижения и стимулирует в детях уважение к индивидуальности своих сверстников.

По словам Б.М. Теплова *«Музыка, прежде всего путь к познанию огромного и содержательного мира человеческих чувств. Лишённая своего эмоционального содержания музыка перестает быть искусством»* [7]. Воздействуя на эмоции и чувства школьника, музыка вызывает у него в

голове картинки реальной жизни, а также содействует их переживанию и осмыслению. Благодаря своему эмоциональному языку, музыка влияет на чувства, мировоззрение школьника, а также направляет и изменяет его.

Музыкальное обучение является неотъемлемой частью когнитивного развития младших школьников, раскрывая перед ними уникальные пути для улучшения когнитивных функций. Эрик Дженсен отмечает, что изучение музыки включает в себя обширное использование мозга и стимулирует активность в ключевых областях, таких как память, внимание и логическое мышление. Процесс изучения нот, ритмов, и мастерства игры на инструменте требует от детей не только творческого подхода, но и активного участия ума.

Музыка, как важный компонент когнитивного развития, оказывает значительное влияние на умственные функции младших школьников. Нейрофизиологические исследования, проведенные Джонасом Облениусом и его коллегами (2016), подтверждают, что активное вовлечение в музыкальные занятия стимулирует развитие нейронных связей в областях мозга, ответственных за память и внимание. Эти изменения в структуре мозга способствуют улучшению когнитивных функций, таких как обработка информации, решение проблем и развитие абстрактного мышления.

Для детей, еще только начинающих осваивать язык эмоций, музыка становится эффективным средством выражения и понимания своих чувств. Примером может служить исследование психолога Дмитрия Теплова, который занимался изучением эффектов музыки на психологическое состояние человека. В своей работе "Психология музыки" Теплов отмечает, что различные музыкальные произведения могут вызывать определенные эмоциональные реакции и оказывать терапевтическое воздействие. Например, медленные и мягкие мелодии способны успокаивать и создавать атмосферу релаксации, в то время как бодрые и динамичные композиции могут повысить энергию и настроение.

Было проведено множество исследований по влиянию музыки на физиологические функции организма. Сердечно - сосудистая система заметно реагирует на музыку, когда она доставляет удовольствие ..., при раздражающем же характере музыки сердцебиение учащается ... [4] Петрушин осуществил кодирование музыкальных эмоций при помощи системы координат. Цигарелли Ю.Н. изучал, какая музыка – классическая

или джазовая эффективно снимает напряжение, оказалось, что первая имеет явное преимущество. [5].

Педагог - гуманист К. Ушинский говорил, что для развития личности надо создать обстановку эмоционального благополучия, комфорта. Музыкальное развитие ребёнка теснейшим образом взаимосвязано с особенностями мира его чувств и переживаний, и самым существенным образом влияет на познавательные процессы и поведение. Состояние эмоциональной среды существенным образом определяет темп и качество психического развития. В заключении хочется отметить, что музыкальные эмоции и потребности младших школьников тесно связаны, формируя важную часть их развития. Развивая эмоциональное, социальное и когнитивное благополучие через музыку, мы вкладываем в будущее поколение навыки и ресурсы, необходимые для успешной жизни. Музыка — это не просто набор нот, а ключ к гармоничному и полноценному развитию каждого ребенка.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей:** Сб. научных трудов (Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера). - М.: НИИОПП, 2006. – 48 с.
2. **Кулагина, И.Ю. Возрастная психология:** Детство, отрочество, юность/ И.Ю. Кулагина. - М.: Академия, 2000. - 624 с.
3. **Кулагина, И.Ю. Возрастная психология:** Детство, отрочество, юность. - М.: Академия, 2000. - 183 с.
4. **Теплов Б.М.** Психология музыкальных способностей. М. 1947. – с. 81.
5. **Петрушин С.В.** Музыкальная психология. М., 1994 – с. 23, 28.
6. **Петрушин, В. И.** Музыкальная психология: учебник и практикум для среднего профессионального образования. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – с. 52.
7. **Современный образовательный процесс,** основные понятия и термины (М.Ю. Олешков, В.М. Уваров). — М.: Компания Спутник, 2006. – с. 11.
8. **Национальный Куррикулум,** Начальное образование, Кишинэу, 2018.



КАЛОЕВ, Лазарь, доцент кафедры «Духовые и ударные инструменты», заслуженный деятель искусств ПМР – Приднестровской Молдавской Республики.

БЕЛЕЖИТ МУЗИКАНТ И ПЕДАГОГ ОТ НАШИЯ КРАЙ

Художественият ръководител и диригент на Заслужилия женски етнографски народен хор към Дома на културата в гр. Твърдица, композиторът и педагогът Мурзаков Григорий Иванович е роден на 5 април 1937 года в с. Кубей (Червоноармейское), Болградски район, Одеска област.

В детството си Григорий Иванович рано е загубил родителите си и последното му местожителство преди началото на самостоятелния му живот е бил детският дом в село Кирютня / Кортен, Чадыр-Лунгски район в Молдова, в който той се е възпитавал и е завършил средното си образование.

След завършване на обучението си в детския дом през 1957 г. кръглят сирак Гриша Мурзаков не е продължил обучението си веднага, а е започнал трудов живот в качеството на ученик като стругар в електротермическия завод ЗЭТО в гр Чадыр-Лунга, МССР, оттам е бил призован на срочна служба в рядовете на Съветската армия през 1958 г. След службата в армията той е постъпил в техническо училище в град Тираспол, а през 1961 г. е бил приет на работа в Тирасполската шевна фабрика «40 лет ВЛКСМ», където е вземал активно участие в художествената самодеятелност.

През 1962 г. успешно полага кандидатстудентски изпити в Слободзейското музикално училище и е зачислен като студент в първи курс в отделението по хорово дирижиране. През 1965 г. е приет на работа в Тирасполско дружество на слепите в качеството на диригент на хора, където работи без откъсване от от обучението си. През 1966 г. завършва

Слободзейското музикално училище и през същата година е поканен на работа в качеството на художествен ръководител (основател) на хора на колхоз «Ленинский путь» в село Кирютня (сега село Кортен) [1], а също така также и в качеството на преподавател по музикално-теоретически дисциплини във филиала на Чадыр-Лунгската музикална школа, която е била открита в същата година. [2;3]

Твърдица е един от най-младите градове в Молдова. Това говори за огромното трудолюбие на гражданите ѝ, за желанието да се развива инфраструктурата, да се създават такива условия за живот, че подрастващите поколения да имат желание и да могат да останат да живеят тук. Немаловажно е и това, че населението на града се състо от 96 % българи, а този факт определя и културните потребности на твърдичани. Особен подем в културния живот на жителите на Твърдица започва през следвоенните години. А дълбокият интерес към българската култура се заражда през 1947 година, когато се създават официални културни връзки между българите от републиките Молдавия и България. По инициатива на първия председател на колхоз „Ленин“ А.И. Папуров от историческата родина на българите са били докарани първите български народни инструменти, предмети на бита, няколко женски костюми и украшения. А така също в молдавската Твърдица бива създаден български женски етнографски народен хор. Уникалността на хора съ е състояла в това, че неговите участнички не са имали специално музикално образование и са пеели на слух. Денем жените са вършили тежки селскостопански дейности, а вечер са ходили шли в Дома на Културата, където под ръководството на самодейния диригент, учител по пеене К.К. Бритков са се учили да пеят неповторими народни български, руски, молдовски песни. Към 70-те години числото на участничките наброявало около 180 души.

Хорът е станал визитна картичка на българите в Съветския Съюз. Него са го канили в много от републиките в страната, но поради голямото количество участнички хорът рядко е пътувал на гастроли. След посещението на хора в Република България през 1968 година, връзките с българския град Твърдица са се издигнали на по-високо равнище, започнали да се провеждат срещи на роднини и в двете страни.

През 1974 г. на мястото на основателя и първия художествен ръководител на известния тогава вече в цялата република «ЖЕНСКИ БЪЛГАРСКИ ЕТНОГРАФСКИ НАРОДЕН ХОР» към Дома на културата на с. Твърдица Константин Бритков председателят на колхоза „В.И. Ленин“ Петър Парликов за продължаване на традициите и усъвършенстването на таланта на участничките в хора сметнал за необходимо да се намери грамотен специалист. По препоръка на Василий Лазаревич Калоев, завеждащ

районния отдел на културата на Чадыр-Лунгския районен изпълнителен комитет в МССР в този период, в чийто състав влиза село Твърдица, кани на работа Григорий Иванович Мурзаков в качеството на художествен ръководител и диригент на този уникален колектив. [4]

«Для меня это приглашение было высшей наградой и моя долгая творческая мечта исполнилась. Вдохновение, любовь к народной песне, спартанское трудолюбие, ибо многое было ещё не познано. Благодаря моему аккомпаниатору – Фёдору Главчеву, талантливому самородку, у которого я страстно учился и достигал того, с чем ещё не был знаком» – казвал Григорий Иванович. [5]

Ставайки диригент на българския женски етнографски народен хора, Гр. Мурзаков ясно определя задачите на своята по-нататъшна работа. А предстояла е рутинна работа.

За 27 години от съществуването на хора е имало постижения, но е имало и големи проблеми. Заради честата смяна на кадри, изпълнението на някои песни е ставало невъзможно. Количеството 1-ви, 2-ри и 3-ти гласове определя спецификата на звученето на музикалното произведение, майсторството на изпълнението. А участничките на хора са се сменяли толкова често, че в края на краищата това е станало голям проблем. В хора са останали най-преданите на хоровото пеене и най-издръжливите певици. Уникалността на този творчески колектив се е състояла в това, че всички негови участнички са били жители на село / град Твърдица. В момента на формирането на колектива и при неговото по-нататъшно развитие в неговия състав са били приемани само местни надарени певици, които не са имали възможност да се учат по специалността и да получават знания и квалификация като артисти по хорово пеене. Всички артистки са били самобитни певици и са придобивали необходимата подготовка в процеса на репетициите на хора и по време на допълнителните занятия по музикална грамота лично при Григорий Мурзаков.

Грамотният специалист – Гр. Мурзаков, веднага определил приоритетите относно своята по-нататъшна работа:

- Съкратил количеството участнички, изхождайки от принципа – слух, талант, задължителност, дисциплинираност, образованост и артистизъм.
- Създал е хор от учители при средното училище.
- Започнал да подготвя смяна от подрастващите поколения учещи се в училището.

Когато, благодарение на Григорий Мурзаков, запяла практически цялата Твърдица, той е стигнал до убеждението, че е необходима специална музикална подготовка. Ето тогава се родила идеята да се обучават децата не в столицата, а тук. Да се създаде учреждение за допълнително образование

на децата се е оказало много трудна и дълга работа. Затова Гр. Мурзаков се е обърнал за съдействие към П. Парликов. И през 1978 г. е било взето решение да се открие в с. Твърдица филиал на Чадыр-Лунгската детска музикална школа. [6]

За този филиал била определена сградата на стария родилен дом в центъра на селото.

През 1974 Гр. Мурзаков постъпва в Кишиневския институт „Музическу“ в катедрата за хорово дирижиране без да се откъсва от скъпия за сърцето му колектив и през 1979 г. успешно завършва обучението си.

През 1977 година Твърдишкият женски народен хор под ръководството на Григорий Мурзаков на фестивала за народно творчество в гр. Москва бива награден с голям златен медал, а всички негови участнички били наградени с малки златни медали.

Към 1980 година, Твърдишкият хор е единствен в Молдавия Етнографски хор, получил звание «Народен» още през 1964 година.



През 1986 година на колектива на Твърдишкия народен хор е присвоено високото звание «Заслужил художествен образцов хор на Молдавска ССР», а на художествения му ръководител и диригент хора Гр. Мурзаков – почетно звание «Заслужил работник на културата на Молдавска ССР». [7]

В продължение на целия период от работата на този забележителен колектив географията на неговите изяви се разширява. Хорът се кани за участие в селски, в градски, в районни и републикански концертни мероприятия. Това са солни концерти и участия в публични мероприятия, посветени на юбилейни дати в страната.

Хорът концертира същевременно с такива именити творчески колективи като Хоровата капела «Дойна», Заслужилия хор на любители на пеене към градския дворец на културата в град Тираспол, Ансамбъла на академичния народен танц «Жок», Ансамбъла на молдовската народна музика и танцове «Флуераш» и Българския ансамбъл за песни и танцове «Родолюбие». Хор нееднократно се е изявявал на такива концертни подиуми като «Дворец Октомбрие», Двореца на профсъюзите и на сцената на Зеления театър в град Кишинев. [9]

След присвояването на званието «Заслужил» колективът започва още по-отговорно да се отнася към художественото изпълнение на народните хорони произведения. Количественият състав на образцовия хор става три пъти по-малък, отколкото е през 1974 г. Но работата не е количественото, а в качествено отношение.

През 1989 година от септември месец официално е открита Музикалната школа в с. Твардица. [10] Трябва да се отбележи, че за това са били необходими много знания и усилия не само от страна на администрацията на местните власти, но това е станало не без настойчивото старание на Гр. Мурзаков. Това събитие е предшествано от 10-годишна упорита подготовка – срещи на различни равнища с властта, преговори, усилия, убеждения. Препъникамък е било и важното условие – тук преподаването да се води на български език. Ръководството на стопанството, което е поело върху себе си всички разходи на школата, е настоявало децата в школата да изучават българската култура, спецификата на изпълнението на български песни, да свирят на български инструменти. За директор на Твърдишката детска музикална школа е бил назначен Г.И. Мурзаков – главен вдъхновител на тази идея.[10]

На него му е предстояло да създаде методика на обучението в контекста на всички решения на всички равнища на властта със спазване на методическите препоръки на двете страни. През същата година по споразумение между Молдова и България в Твърдица за работа в музикалната школа са поканени първите преподаватели от Р. България:

Тенев Никола – клас «Гъдулка» и «Гамбура»

Тенева Светла – клас «Народно пене»

Пашов Енчо – клас «Гайда»

Пашова Виолета – клас «Цигулка», «Теоритични дисциплини»

Радев Васил – «Хореография и постановка на танци»

През 1992 году школа придобива статут на Школа на Изкуства. [11]

От този момент Твърдица се издига на ново стъпало в своето културно развитие.

Естествено е, че 90-е години са били сложни за оцеляване на цялото население на Република Молдова и на колектива под ръководството на Гр. Мурзаков. Той е работил в тежки условия.

В тези условия ръководството на селото и председателят на колхоза г-н П. Парликов успяват да получат разрешение през 1996 година да бъде открит в село Твърдица филиал на Кишиневския музикален колеж „Щ. Нягъ“.

Цялата тази безпрецедентна организация също така не е минала без участието на Гр. Мурзаков. Главната роля в създаването на филиала изиграва опитният педагог, композитор, аранжировчик, бивш директор на Кишиневския музикален колеж „Щ. Нягъ“ преди няколко години – Стефан Стоянов, доктор по изкуствознание.

В репертоара на хора се наброяват повече от триста народни и авторски песни от различни народности: български, руски, украински, молдовски, гагаузки.

Колективът на женския хор редовно взема участие в конкурси и фестивали, провеждани в района и републиката.

На 7 декември 2007 г. Президентът на Република Молдова Владимир Воронин подписва указ за награждаване художествения ръководител и диригент на Заслужилия хор към Двореца на културата в с. Твърдица Григорий Мурзаков с медал "Meritul Civic". [8]

Всичките си творчески успехи Григорий Мурзаков дължи на съпругата си Мурзакова Лидия Макаровна, на която винаги е благодарил за моралната поддръжка. Лидия Макаровна също така е пяла в състава на хора и е помогала на Григорий Иванович с всичко, което е могла, но животът се е разпоредил иначе.



Григорий Иванович винаги е изказвал благодарност на участничките в хора, благодарение на който той е постигнал всички творчески успехи и огромно уважение сред жителите не само на град Твърдица и Тараклийски район, но и в цяла Молдавия и извън нейните предели.

Би било неправилно и несправедливо, ако в тази статия не се отбележи със своето участие в изграждането на хора и неговия ръководител като диригент, композитор и аранжировщик Гр. Мурзаков главният герой на всички инициативи, трудолюбивият и талантлив ръководител, председателят на колхоза-милионер „В.И. Ленин“ в продължение на много десетилетия – Петър Мих. Парликов. Благодарение именно на неговите организаторски способности и безграничната любов към родното си село, Твърдица е един от малкото селски населени пунктове в Молдова, която получава статут на «Свободна икономическа зона», а в последствие и статут на град, и сега тя е най-младият град в Република Молдова.

Иска ми се да отбележа и този факт, че Григорий Иванович Мурзаков и неговата съпруга Мурзаков Лидия Макаровна са се родили в една съща година и в един и същ ден и целия си съзнателен живот прекарват заедно.

Въпреки тежкото му здравословно състояние и инсулиновата зависимост, в продължение на трийсет и пет години Григорий Иванович работи, отдавайки всичките си сили до последните дни от живота си. На 1 март 2009 година след силна криза Григорий Иванович бе хоспитализиран, откъдето той повече не се завърна вкъщи.

През 2009 година Григорий Иванович почива, но дело и песните му живеят в нашите сърца. На 04.03.2019 г. с решение на градския Съвет на народните депутати (№03\03), на Школата на изкуствата в град Твърдица е присвоено името на Григорий Иванович Мурзаков.



P.S.

През годините на своята педагогическа и творческа дейност Григорий Иванович е възпитал не едно поколение випускници, които са посветили своя живот в служба на музикалното изкуство, сред които са Люленов И., Шишкова В., Пейкова Т., Дерменжи И.В., Дерменжи И.Л., Желяпова Г., Калоев Л., Невзорова В.Д. и др.

Ценя Григорий Иванович като много добър човек, висококвалифициран специалист, който всичко вършеше отговорно, от душа, и който всички свои възпитаници учеше по този начин. Гр. Мурзаков завинаги ще остане в нашите сърца като човек, с когото трябва да се гордеем. Лека да е паметта му! Вечен покой!

Лазарь Калоев

С идването на Григорий Иванович Мурзаков през 1974 година в Твърдишкия народен хор като художествен ръководител и главен диригент започва нов етап в развитието на този колектив. Вискателен и принципиален към себе си, към певците, той съумя да реализира творческите си принципи за повдигането на професионализма на българския народен хор. Невъзможно е да се опише с думи забележителното хорово изпълнение на този колектив. Григорий Иванович, без да разрушава самобитността на народно/песенния маниер на изпълнението, възпитаваше у участничките на хора професионални, вокално-хорови навици. Много грамотно работеше върху строя, дикцията, ансамбловото, темпа, фразировката. Сам аранжираше песните. Звученето на хора беше звънко, полетно, темброво наситено и се отличаваше с проникновеност на изпълнението.

Валентина Невзорова

Григорий Мурзаков – български патриот от украински произход, ръководител на Твърдишкия български етнографски хор по времето на социализма. За Твърдишкия български етнографски хор научих още като бях ученик в средното училище на село Валя-Пержей – тогава бяха дошли една група хористи с концерт в нашето училище. Направи ми впечатление, че пеят български песни – в онова мракобесно време, когато на нас учениците ни се забраняваше да говорим дори помежду си на своя роден език в училището. След много години, през 1986 година, поканен от тогавашния председател на колхоза в Твърдица Петър Парликов да

преподавам на децата в двете училища на селото техния роден език, аз се запознах и с ръководителя на хора Григорий Мурзаков, с когото бързо станахме приятели. Много ми импонираше неговата увлеченост и ентузиазъм, любовта му към българската песен и българската култура, българския патриотизъм на този украинец, отгледан в българско семейство.

Тъкмо тази година тържествено се отбелязваше кръгла дата – 40-годишният юбилей на този прекрасен и прославен в Молдова колектив, съумял в ония много сложни за културата времена не само да оцелее, но и успешно да пропагандира българската песен в републиката.

Григорий Иванович имаше прекрасно семейство, което го подкрепяше и разбираше – жена му Лидия, медицински работник, двете му дъщери – Валентина и Таня. Валя продължи делото на баща си – стана музиковед, доцент по музика в Тараклийския държавен университет „Гр. Цамблак“. Валентина Невзорова наследи ентузиазма на баща си, стана успешен преподавател, има много добри ученици.

За съжаление, при преминаване на университета ни в състава на Русенския университет съдбата на музикалното отделение остава неясна – в Русенския университет няма акредитирана специалност „музика“.

Н. Тодоров,
д-р, конф.

БЕЛЕЖКИ

1. Приказ № 93 от 1 юлия 1966 г. Принят на работу с. Кирютня. Председатель колхоз Ходзицкий Г.М.
2. Приказ №127 от 10 августа 1966 г. Принят на работу – Детская музыкальная школа, г. Чадыр-Лунга. Директор В. Майоров.
3. Приказ № 68 от 25 января 1974 г. Освободить от должности – Детская музыкальная школа, г. Чадыр-Лунга. Директор В. Майоров.
4. Приказ № 231 от 3 февраля 1974 г. Село Твардица, председатель колхоза Парликов
5. П.М., цитата из газеты “Literatura și arta” 1977 г.
6. Решение от 1 августа 1978 г. Село Твардица, председатель колхоза Парликов П.М.
7. Указ № 522 от 2 июнь 1986 г. Первый секретарь ЦК КПРМ С.К. Гроссу.
8. Указ № 743 30 11 2007 г. Призидент Р. Молдова В. Воронин.
9. Концерты: Дворец Октомбрие 1992 г., Дворец профсоюзов 1994 г., Зеленый театр 1995 г., город Кишинёв
10. Приказ № 61 от 1 сентября 1989 г. Председатель колхоза П.М. Парликов.

11. Приказ № 26 от 30 августа 1992 г., школа приобрела статус «Школы Искусств.»
Министр Культуры Р.М. Ион Унгуряну.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Петр Перонков.** Славим тебѣ край родной, Кишинѣв, 2005.
2. **Николай Червенков.** Болгары – музыкальные деятели Республики Молдова. Conferința "Un veac de conflagrații: realitate și ficțiune", Chișinău, Moldova, 8 iunie 2018.
3. **Тараклия – Административно териториален център на българите в Молдова.** Сборник с материали от научната конференция на 20 ноември 2020 г. ISMN 978-9975-163-09-5.
4. **Невзорова В.Д.** Развитие музыкального искусства болгар Молдовы на примере г. Твардицы и с. Кортен, 20 ноември 2020 г. Научно-практическая конференция «Тараклия като административно-териториален и културен център».
5. **Тодоров В.Н.** Помагало за учителя по музикално възпитание в българската диаспора в Република Молдова, ISMN 979-0-9016686-3-8. Р. България, гр. В. Търново, 2018.
6. **С Обич към народната песен** // Списание «Буджакски Гласове», 11 брой, ноември 1989 г. Р. България, София.



КОЧЕВА Екатерина, музыкальный руководитель, I
дидактическая степень, УРО № 2, г. Тараклия, Молдова –
katerinacoceva15@gmail.com

ИНТЕГРАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ, КАК ТЕНДЕНЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ДОСТОИНСТВ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ УРО

Резюме

В данной статье рассматривается необходимость изучения народного местного фольклора в УРО (народната песен не трябва да се отделя от контекста на нейното предназначение и тематика, от мястото ѝ в обичая, обряда, ритуала или празника, който съпровожда, както и от танца, с който е свързана). В тексте рассмотрены методика для овладения болгарскими метроритмами, которые доступны для детей дошкольного возраста. Определен музыкальный материал из фольклора бессарабских болгар и произведений болгарских композиторов. Подготовлен план мероприятий «Традиции и обычаи местного фольклора» с детьми детского сада.

Проведено краткое анкетирование родителей и учащихся.

Ключевые слова: *межкультурность, фольклор, болгарские песни и танцы, метроритмы, интерес, анкетирование, принцип дифференциации и индивидуализации, специфичные единицы, компетенции, интерактивные методы и приёмы.*

Ввод:

В данной статье рассматривается необходимость изучения народного местного фольклора в УРО. Особое место в охране этнокультурных ценностей и культурного наследия занимает фольклор. Именно поэтому в настоящее время стали актуальными вопросы, связанные с проблемами сохранения и возрождения местного фольклора через массовое приобщение населения к его ценностям, через формирование отношения к народной культуре, как важнейшему условию существования национальных достоинств.

Основная часть

Каковы же пути сохранения и возрождения традиционного местного фольклора как части культурного наследия, или каким образом в эпоху тотальной компьютеризации, увлеченности телевидением, массовой популярной музыкой и сходными явлениями допустимо говорить о приобщении к истокам Этнокультурного воспитания? Так вот, МОКИ республики Молдовы, в КРО отразила аргументы Этнокультурного воспитания:

- Процесс формирования просоциальной и культурной личности (НОРО ст34)
- Проявление позитивного отношения к музыкальным национальным ценностям (3-я специфическая компетенция КРО ст.100)
- Участие детей в различных формах музыкальной деятельности (2-я специфическая компетенция КРО ст.100)

Образовательная область Искусство является компонентом эстетического образования, важным элементом в развитии ребёнка, его моральной и интеллектуальной жизни, в творческом усвоении искусства и красоты, а также в гармоничном развитии личности, перенять духовный опыт поколений. (НОРО таблица 5 ст.61)

Сделать это возможно, через повсеместное внедрение многоуровневой непрерывной системы образования, с ориентацией на лучшие достижения народной культуры, в основе которой лежит традиционный местный фольклор.

Дошкольный возраст - это период активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития всех сторон развития: Мотивация, которого является:

- Принять во внимание язык и культуру каждого ребёнка, в том числе представителям национальных меньшинств. (НОРО ст34)

- Позволяет найти способы решения педагогических задач с учётом социально-психологических возрастных особенностей детей в УРО.

- Позволяет вариативно организовать учебный процесс согласно освоения трансверсальных компетенции в рамках Национальной программы Куррикулума Раннего Образования. (НОРО ст51)

Цели и задачи

1. Цель SMART: подобрать музыкальный репертуар по теме: «Традиции и обычаи местного фольклора» с учётом интегрированных видов деятельности (прослушивания, пения и музыкально-ритмических движений) на музыкальных занятиях в подготовительной группе

Задачи SMART: 1. Раскрыть особенности национальной музыки.

2. Определить уровни обученности дошкольников для построения интегрированной деятельности на музыкальных занятиях.

3. Спроектировать содержание интегрированных заданий.

4. Выделить способы интеграции и определить их значимость для организации эффективного обучения на музыкальных занятиях.

5. Внедрить интегрированные задания в процесс обучения по теме: «Традиции и обычаи местного фольклора».

При освоении темы: «Традиции и обычаи местного фольклора» в подготовительной группе я разработала и внедрила план действий реализации методов и приёмов посредством учебных стилей и средств.

Таблица 1

Учебные стили	Учебные средства
Визуальные	Картинки, фильмы, графики, таблицы, модели
Ауди слуховые	Звукозаписи, рассказ, музыка, речь, вопросы
Тактильно-двигательные	Исполнение на танцы, песен, ролевая игра

Рисунка 1. Карта проекта «Традиции и обычаи на местния фольклор.



1. План мероприятий в национальном стиле: «Рождество», «Старый Новый год», «Мърцишор», «Масленица», «Лазаров ден», «Великая Пасха».

2. Использование народного музыкального репертуара к сезонным праздникам: «Коляда», «Рождество» (народный фольклор «Стани, стани», «Сурва, сурва», «Colindă de Craciun», «O marțișoare» L.Sajin, «Мартиници» муз. Е. Колев текст С. Маринов русская народная песня «А мы масленицу дожидали», «Солнышко пригревай скорее» украинский народный хоровод. «Тропай, тропай буенче» народна песен, «Заспало ми детенце» народна песен, «Ой лазаре» народна песен-хоро, «Лаленце се люлее» народна песен-хоро.

3. Индивидуальная работа по разучиванию музыкального репертуара: болгарский танец народна песен-хоро «Вито се хоро извива», «Три на среща» «Ръченица», «Молдавская полька», «Hora Florilor», «Цыганский танец», песни, сценические миниатюры «Мързаливата снаха», стихи, ролевые муз. дидактические игры «Гори, гори ясно», «Укрась пасхальное яйцо», муз. игра «Нареди елхичката», Упражнения на связь песен с национальной одеждой «Одень куклу, которая будет исполнять народную песню» КРО.

4. Презентации по плану национальных мероприятий: «Рождество», «Старый Новый год», «Мърцишор», «Масленица», «Лазаров ден», «Пасха».

5. Обновление и пополнение национальных уголков и мини музея в УРО: старинная бытовая посуда, картины из ручной вышивки, марцишоры связанные своими руками и др. 6. Сценарии для проведения фольклорных

мероприятий: «Рождество для детей», «Сурва, Весела година», «Встреча Масленицы», «Любимый Мэрцишор», «Лазар», «Пасхальное яйцо».

7. Дидактические проекты интегрированных музыкальных занятий на тему: «Молдова моя любимая страна», «Болгарские традиции и обычаи. Праздник Лазаров ден», «Музыка и Фольклор».

8. Музыкальные поздравления, онлайн поздравления отражающие традиции местного края, на районном уровне «Рождественский привет», «Масленичная открытка», «Тропай, тропай Лазаре» «День славянской письменности».

1. Определение уровня знаний и умений детей.

2. Определение способов интеграции учебного материала.

3. Организация и проведение праздничных фольклорных мероприятий.

Рисунок 2 План на мероприятия «Традиции, обычаи на местния фольклор».

**План мероприятий на 2022-2023уч.год.
«Традиции, обычаи местного фольклора».**

*Согласовано:
Методистом УРО №2
Китрян М.С.*

*Утвержден:
И.О. директора УРО №2
Тудуш В.И.*

Мероприятия	Дата	Музыкальный репертуар
1. «Рождество»	06.01.2021г.	«Коляда», «Рождество» (народный фольклор). Музикална игра «Нареди елхичката» «Стани, стани».
2. «Старый Новый год».	14.01.2021г.	«Сурва, сурва», «Colindă de Craciun» ст 52 (Educația muzicală» Crestomație învățămînt preșcolar) Eujen Coroi, Stela Bejenaru. Упражнения на связь песен с национальной одеждой «Одень куклу, которая будет исполнять народную песню» КРО.
3. «Мэрцишор»	01.03.2021г.	«O marțișoare» L.Sajin ст 76 (Educația muzicală» Crestomație învățămînt preșcolar) Eujen Coroi, Stela Bejenaru. «Мартиници» муз. Е. Колев текст С. Маринов. «Hora Florilor» танец. Bat din palme – Cântece pentru copii TraLaLa.
4. «Масленица».	12.03.2021г.	Муз. дидакт игра «Гори, гори ясно», русская народная песня «А мы масленицу дожидали», «Солнышко пригревай скорее» украинский народный хоровод.
5. «Лазаровден»	23.04.2021г.	«Тропай, тропай буенче» народна песен, «Заспало ми детенце» народна песен, «Ой лазаре» народна песен-хоро, «Лаленце се люлее» народна песен-хоро.
6. «Великая пасха»	30.04.2021г.	«Вито се хоро извива» народна песен-хоро, «Чук, чук яйчице» народна песен, «Ръченица» болгарский танец, муз. дидактическая игра «Украсть пасхальное яйцо».

Подготовила План мероприятий «Традиции, обычаи местного фольклора» на 2020-2021 уч. год,

Кочева Е.А., музыкальный руководитель УРО



Рисунок 3. Лазарска песен.



Рисунок 4. Нашите Сурвакари. Рисунок 5. Поздрав на Коледари в нашата детска градина.



Полученные количественные и качественные результаты успешной интегрированной деятельности

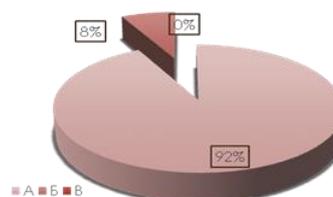
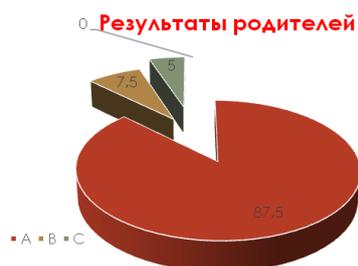
Отслеживание полученных результатов осуществлялось на основе «Инструкции по применению в раннем образовании «Методологии оценивания развития ребёнка по показателям стандартов и специфических

компетенции КРО». (разработано в соответствии с Кодексом об Образовании, утверждённым Законом №152 от 17.07.2014 статья 16(3),32-35).

Раскрывая специфическую компетенцию: Проявление позитивного отношения к музыкальным произведениям, выражая восхищение к национальным и всемирным музыкальным ценностям (КРО ст. 100 Область Искусства), были составлены анкеты для родителей и детей, которые отразили результаты в сводных таблицах, согласно выделенным показателям распределила на три группы заинтересованности изучения и сохранения «Традиции и обычаи местного фольклора».

Из количества 40 родителей (А) 35р - 87,5% - считают, «Что необходимо изучать и сохранять традиции и обычаи нашего местного фольклора», и только в количестве (В) 3х.р - 7,5% за сомневались, только из-за того, что сами не знакомы с местными традициями, 2-е родителей (С) - 5%- оказались современными родителями и посчитали что это не так важно.

Результаты детей



За исключением родителей, наши воспитанники на вопрос «Нравятся ли национальные праздники и развлечения, проводимые в детском саду по сохранению «Традиции и обычаи местного фольклора?» интересными, показали результат: из количества 40 детей, (А) 37дете -92% -отреагировали положительно. И только (Б) 3-е -8%- детей засомневались только из-за того, что по болезни не посетили эти мероприятия, и (В) 0%.

Обеспечение устойчивости инициированных изменений:

Учебный план УРО№2. Тараклия

Куррикулум раннего образования, область деятельности Искусство, раздел «Музыкальное воспитание» (КРО ст.113)

Международный проект «Роден език и культура зад граница» на 2022-2023г.

Социально-образовательное партнёрство: Сотрудничество с родителями с различными сообществами, будут соблюдаться культурные традиции детей в рамках РО. (НОРО ст36)

Вывод

Совместная реализация на 2022-2023 уч. год, как музыкальным руководителем, так и воспитателями нашего детского сада, дает ощутимые результаты:

- местный фольклор прочно вошел в быт детей, занял значительное место в их жизни.
- у детей сформировалось представление об этнокультурной картине мира, народных традициях и обрядах;
- родители и дети стали активными участниками национальных традиционных праздников;
- дети выходят с концертными программами в другие учреждения

Педагог детского сада имеет больше возможностей для воспитания детей в духе родной **культуры**, нежели школьный учитель, потому что он именно живет с детьми, и **фольклор** может стать не предметом изучения, а **частью** этой естественной бытовой жизни, украсив и одухотворив ее. Но жизнь в русле народной **культуры** не может быть навязана педагогу. Она может быть только результатом естественного выбора свободного человека, который видит именно в этом благо для детей и чувствует пульс родной **культуры в себе самом**. Свой продукт, хочется закончить словами Алексея Максимовича Горького: «Изучайте фольклор, учитесь на нем. Без знания прошлого нет будущего!»

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Breben S.** Metode interactive de grup. Ghid metodic. București: Arves, 2002.
 2. **Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova.** Ed. a 2-a. Chișinău: Cartier, 2008.
 3. **Узнаем друг друга лучше.** Межкультурное воспитание посредством литератур этносов совместно проживающих в Республике Молдова (румын, украинцев, русских, гагаузов, болгар). Факультативный курс для лицеев и университетов. Кишинев: Издательство Картиер, 2005.
 4. **Децата пеят народни песни, Народни песни и празници в детската градина,** съст. Донка Русева, Анка Чехларова ИПКУ. Стара Загора 1989.
- Интернет-ресурсы:

6. http://www.prodidactica.md/e_resources.php3



ЛЮЛЕНОВ Иван – преподаватель и директор Комратской музыкальной школы им А. Валькова.

МУЗЫКАНТ, ПЕДАГОГ, НАСТАВНИК

В ряду деятелей культуры, выходцев из болгарской среды юга Молдовы, особое место занимает Заслуженный работник культуры РМ Г.И. Мурзаков (05.04.1937-2009гг.) Это имя хорошо известно многим поколениям как профессионалов, так и любителей музыки Молдовы.

В наше сложное время, когда культура не получает необходимой поддержки, когда хоровое пение становится почти экзотическим видом музыкального искусства, так как не получает должного развития в обществе, важно вспомнить этого замечательного музыканта–хоровика, который внес большой вклад в развитие хорового дела в Молдове и в отечественную музыкальную культуру.

Для меня, имевшего счастливую возможность быть его учеником, образ моего учителя остался в памяти как что-то очень светлое, доброе, как образец человека и педагога, как яркое воспоминание из далекого детства и юности.

Говоря о жизненном и творческом пути этого замечательного человека, хочется отметить, что он не был, да и не мог быть простым и легким. Родился он в с. Кубей (Червоноармейское) Болградского района Одесской области. Воспитывался Григорий Иванович в детском доме с. Кириутня (Кортен), поскольку родители погибли в годы Великой Отечественной войны. Трудовую жизнь начал учеником токаря на электротермическом заводе г. Чадыр-Лунга. После службы в рядах Советской Армии учился в техническом училище г. Тирасполя, работал на швейной фабрике «40 лет ВЛКСМ», где увлекся самодеятельным

художественным творчеством. Это побудило его заняться профессиональной подготовкой в области музыки. Успешно сдав в 1962 г. вступительные экзамены в Слободзейское музыкальное училище, он стал студентом отделения хорового дирижирования. В 1966 г. после окончания училища был приглашен на работу руководителем хора знаменитого в те годы колхоза «Ленинский путь» с. Кирютня Чадыр-Лунгского р-на. С открытием в 1966 г. в селе филиала Чадыр-Лунгской музыкальной школы начинается плодотворная педагогическая деятельность Григория Ивановича. На его долю легло не только преподавание теоритических дисциплин, но и заботы по организации работы филиала. Много сил отдавал Гр. Мурзаков работе с колхозным хором, который участвовал во многих фестивалях, конкурсах и был признан как один из лучших на юге Молдовы. Талант и организаторские способности Григория Ивановича не остались незамеченными – он был приглашен возглавить прославленный в 70-80 гг. женский «Болгарский этнографический народный хор» с. Твардица.



Работа с этим замечательным творческим коллективом была большой мечтой Григория Ивановича. Она реализовалась в 1974 г., когда он был назначен его дирижером. Работая с таким известным хором, ему пришлось решать сложные и не только творческие задачи. Требовались и глубокие профессиональные знания, так как многое еще предстояло познать. Именно тогда он успешно закончил Кишиневский институт

искусств им. Г. Музическу. Большое и глубокое чувство любви к хоровому искусству и музыке все больше заполняло жизнь этого трудолюбивого, одаренного хорового дирижера и вместе с тем очень скромного человека. Он хорошо понимал, что хоровое искусство – это большая эмоциональная сила, это дух единства, поэтому отдавал работе весь свой творческий потенциал, добиваясь высокой культуры пения. Высокое мастерство

коллектива достигалось многолетним упорным и кропотливым трудом, что дало положительные результаты. За высокое исполнительское мастерство в 1977 г. Твардицкий женский народный хор под руководством Григория Ивановича на фестивале народного творчества в Москве был награжден большой золотой медалью, а всем участникам были вручены малые золотые медали.

Высокое звание «Заслуженный художественный образцовый хор Молдавской ССР», коллективу было присвоено в 1986 г. Выступления этого уникального самобытного коллектива под руководством Гр. Мурзакова всегда производило большое впечатление, становились настоящим праздником музыки для слушателей. Хор объездил почти всю Молдову, выезжал за рубеж, участвовал в смотрах, фестивалях, конкурсах, праздничных концертах, выступал на самых престижных сценах и везде ему сопутствовал успех и любовь зрителей.

Понимая, что развитие хорового искусства возможно лишь в опоре на богатейшее достояние народной песни, Григорий Иванович неутомимо изучал и собирал музыкальный фольклор. Поэтому одно из главных мест в репертуаре хора всегда занимала народная песня. Изучал он и мировое хоровое творчество, уделяя этому большое внимание. Большой опыт, который он приобрел, работая с разными хорами, нашел отражение во многих хоровых переложениях и обработках – болгарской, молдавской, русской народной песни для пополнения и обновления хорового репертуара. Благодаря этому в репертуаре хора накопилось более 300 народных и авторских песен: болгарских, русских, гагаузских, молдавских, украинских. Попутно с хоровой деятельностью Гр. Мурзаков работал над созданием филиала Чадыр-Лунгской музыкальной школы с. Твардица (1989 г.), первым директором которого он был назначен.

Высокой оценкой творческой деятельности хора и его руководителя стало присвоение Г.И. Мурзакову в 1987 г. высокого звания «Заслуженный работник культуры Республики Молдова». Это стало не только признанием больших заслуг маэстро, но и стимулом для дальнейшей работы.

В самые трудные для коллектива 90-е годы, когда многие покидали его, руководителю удалось сохранить хор, удержав, здесь самых преданных. У всех, кто работал с Г.И. Мурзаковым, кто был его учеником, сложилось о нем свое мнение. Некоторым он казался слишком требовательным и принципиальным, но прежде всего он так относился к самому себе. Он находился в постоянном поиске, был строг в работе, но никогда не умалял

ничьих достоинств, щедро делился своими знаниями и мастерством, был хорошим воспитателем и наставником. Таким активным, неравнодушным человеком, замечательным педагогом и другом Григорий Иванович остался в моей памяти и памяти его многочисленных учеников, которые продолжают дело своего педагога. Среди них хочется назвать Шишкова П., Калоева Л., Стратева А., Дерменжи И., Пейкову Т., Желяпову Г., Шишкова И. и др.

Для меня он навсегда остался примером честного, добросовестного служения избранному делу до конца. Восхищал его профессионализм, стремление постоянно совершенствоваться, его энтузиазм, которым он заражал окружающих и его удивительные человеческие качества.

В 2007 г. художественный руководитель и дирижер заслуженного хора Дворца культуры Твардицы Тараклийского района Г.И. Мурзаков Указом Президента РМ был награжден медалью «Meritul Civic».

Последние годы жизни Григорий Иванович, несмотря на многочисленные заболевания, продолжал много работать, отдавая последние силы любимому делу. Скончался он в апреле 2009 г. Решением городского совета в 2019 г. школе искусств г. Твардица в целях увековечения имени славного педагога и дирижера было присвоено имя Григория Ивановича Мурзакова.

1 марта 2024 г. исполнилось 15 лет со дня кончины замечательного человека и музыканта Г.И. Мурзакова, который оставил яркий, индивидуальный след в истории музыкальной культуры Молдовы.



NEVZOROVA Valentina, d-r, conf. (Universitatea de stat „Gr. Țamblac“) – vdnevzorova59@gmail.com

MUZICA INSTRUMENTE, CA O MODALITATE DE PREGĂTIRE PENTRU INTERACȚIUNEA INTERCULTURALĂ A ELEVILOR

Adnotare. *Acest articol descrie conceptele de "competență interculturală", "interacțiune interculturală" și apoi "comunicare interculturală" au intrat activ atât în știința pedagogică, cât și în procesul educațional. Vom lua în considerare sferile artei și educației, deoarece educația muzicală este interacțiunea dintre cultură, artă și educație propriu-zisă.*

Annotation. *This article describes the concepts of "intercultural competence", "intercultural interaction", and then "intercultural communication" actively entered both pedagogical science and the educational process. We will consider the spheres of art and education, since music education is the interaction of culture, art and education itself.*

Particularitatea modului social de viață al oamenilor este necesitatea coexistenței lor reciproce, care se realizează în diferite sfere ale interacțiunii cotidiene; să numim domeniile cheie: politică, societate, artă, educație. Vom lua în considerare sferile artei și educației, deoarece educația muzicală este interacțiunea dintre cultură, artă și educație propriu-zisă.

Înțelegerea culturii ca reflectare a sferei conștiinței sociale umane a dus la construirea unei forme avansate de relații umane – un dialog al culturilor și forme de interacțiune interculturală. Acum, acest lucru este deosebit de important, deoarece populația multor regiuni din Rusia a pierdut monoculturalismul. Și

acesta este unul dintre motivele utilizării metodelor bazate pe interacțiunea interculturală în educație.

În acest sens, apar noi concepte pedagogice. Conceptele de "competență interculturală", "interacțiune interculturală" și "apoi" "comunicare interculturală" au intrat activ atât în știința pedagogică, cât și în procesul educațional.

Competența interculturală este capacitatea și disponibilitatea pentru o interacțiune adecvată în situații de comunicare interculturală. Criteriul formării competenței interculturale este determinat de identitatea națională, cultura comunicării interculturale și toleranța. Există patru niveluri de formare a competenței interculturale: inițială, intermediară, avansată, superioară, care se manifestă prin capacitatea de a determina componenta culturală, de a stabili o legătură între valorile culturale, de a explica comportamentul unui reprezentant al unei alte culturi, de a analiza diferențele culturale, de a purta un dialog cu reprezentanții unei alte culturi, de a fi mediator al culturilor. Competența interculturală este capacitatea de a înțelege, respecta și utiliza productiv condițiile culturale și factorii care afectează percepția, evaluarea, sentimentele și acțiunile participanților la interacțiunea interculturală, permițându-le să se adapteze reciproc, să fie toleranți și să dezvolte modalități eficiente de cooperare.

Comunicarea interculturală este interacțiunea indivizilor, grupurilor sau organizațiilor aparținând diferitelor culturi; este comunicarea între reprezentanții diferitelor culturi umane sau oameni care împărtășesc valori culturale diferite. Aceasta poate fi interacțiunea reprezentanților diferitelor direcții în muzică, artă, literatură, reprezentanți ai diferitelor naționalități. În prezent, societatea are nevoie de indivizi cu un nivel ridicat de competență socio-culturală, cu un sentiment dezvoltat de toleranță și receptivitate și de oameni cu abilități de comunicare interculturală.

Interacțiunea interculturală este dorința de a întâlni și de a întreprinde entități culturale independente de diferite niveluri și calitate. Există o serie de caracteristici ale interacțiunii Interculturale: criticitate, gândire alternativă și un nivel ridicat de acceptare a normelor de comportament de grup. Acest lucru este mai tipic adolescenței. O persoană care este pregătită pentru interacțiunea interculturală cunoaște istoria, tradițiile, cultura diferitelor popoare și naționalități; acceptă și respectă valorile diferitelor culturi, construiește relații constructive într-o echipă de diferite naționalități și credințe.

Printre subiectele interacțiunii interculturale, este posibil să se distingă figuri ale științei și culturii care interacționează pentru a învăța cultura altcuiva și a le introduce pe ale lor. Ni se pare că această caracteristică particulară este

importantă, care distinge muzica (și, în consecință, lecțiile de muzică) de alte sfere și fenomene.

Să enumerăm principalele metode de predare a interacțiunii Interculturale:

* didactic (educație, orientare, instruire);

* euristică (activități de proiect, dialog, conversații, relatări ale martorilor oculari, reprezentanți ai grupurilor culturale, discuții);

* empiric (jocuri de rol, instruire, întâlniri cu reprezentanți ai altor culturi, vizionarea și discutarea materialelor video, participarea și discutarea concertelor).

Toate aceste metode nu sunt mult diferite de metodele obișnuite de antrenament. În utilizarea lor, este important să se țină seama de caracteristicile și specificul interacțiunii Interculturale, ținând cont de specificul artei muzicale (intonație, melodie, ritm, armonie, textură, tempo, dinamică, componentă emoțională, ascultare și interpretare lucrări muzicale).

În același timp, metodologia de predare a interacțiunii Interculturale poate fi oarecum extinsă cu următoarele exemple.

1. Modelarea situațiilor de interacțiune interculturală care pot fi utilizate în formatul tehnologiilor de caz. Metoda cea mai revelatoare, pentru că aici este procesul de comunicare reală. Această metodă se realizează în microgrupuri. Membrii grupului sunt, parcă, reprezentanți ai diferitelor culturi. Este important să propunem situațiile potrivite: acestea ar trebui să fie non-standard și ar trebui să conțină o problemă care necesită cunoștințe în domeniul multiculturalismului, ceea ce va duce la interacțiunea interculturală.

2. De asemenea, este posibil să se utilizeze jocuri de rol, după cum se spune, cea mai comună metodă în care rolurile sunt distribuite între elevi, ceea ce va asigura o bună comunicare. Jocurile de rol contribuie la formarea propriei opinii și oferă o oportunitate pentru o exprimare mai liberă, demonstrarea improvizației creative. Sarcina profesorului este de a controla cursul jocului și de a nu permite elevilor să depășească subiectul desemnat.

3. Timp liber controlat (vizitarea teatrelor, spectacole muzicale cu analize ulterioare). Atunci când se utilizează această metodă, rolul educațional al muzicii este deosebit de clar vizibil, precum și natura impactului său asupra personalității. Pentru ca timpul liber să devină un proces natural și eficient de interacțiune culturală, este necesar să se creeze condiții pentru controlul și autocontrolul

elevilor, să se aplice un sistem de sarcini creative care să activeze comunicarea lor independentă cu arta.

4. Concertul de raport ca o formă specială de interacțiune interculturală în predarea muzicii. Aici, fiecare student își poate și ar trebui să-și arate abilitățile în anumite etape de formare în diferite domenii de performanță (vocal, măiestrie instrumentală, managementul corului etc.). Atunci când interpretează muzică, elevii își arată bagajul de îmbogățire personală multiculturală.

5. Există, de asemenea, o metodă de învățare culturală, care include tot felul de Antrenamente (Antrenament de conștientizare de sine, antrenament cognitiv, antrenament de atribuire) și asimilare culturală. Conținutul acestei metode reflectă principalele metode, ele sunt pur și simplu aplicate în cazuri foarte specifice și înguste. Dezvăluirea acestor metode nu face parte din sarcina lucrării desemnate.

Dacă vorbim despre interacțiunea interculturală ca formă de schimb de informații a cunoștințelor existente despre cultura și istoria diferitelor naționalități, atunci în acest caz va fi implicată o singură paradigmă a acestui concept, adică dezvăluirea conceptului într-un sens restrâns. Sarcina pedagogiei este, de asemenea, de a preda interacțiunea interculturală a elevului ca indicator al propriei sale culturi interne, care se bazează pe cunoașterea și înțelegerea cuprinzătoare a eticii și esteticii.

Educația muzicală formează tocmai această competență a unui viitor specialist, care poate fi apoi definită ca competența profesională a unui specialist bine pregătit.

BIBLIOGRAFIE

1. **Cucos, C.**, Educatia. Dimensiuni culturale si interculturale. Iasi, Ed. Polirom, 2000.
2. **Dasen, P., Perregaux, Ch., Rey, M.** (1999). Educatia interculturală. Iasi: Polirom Stiintele educatiei.
3. **Structuri, continuturi, tehnici Ferreol, Gilles** (coord.), 2000, „Identitatea, cetățenia si legăturile sociale”, Editura Polirom, Iasi;
4. **Mc Intyre, L.** (1999). Core concepts in sociology. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company
5. **Muresan, P.** (1980). Invățarea socială. Bucuresti: Editura Albatros Neculau, Adrian; Ferreol, Gilles (coord.), 1996, „Minoritari, marginali, exclusi” Editura Polirom, Iasi;
6. **Plugaru, L.** (2004). Sociologia educatiei. Brasov: Editura Universității Transilvania Popenici, St. (2001). Pedagogia alternativă. Imaginarul educational. Iasi.
7. Polirom. Stintele educatiei. Structuri, continuturi, tehnici.
8. **Rotariu, Traian; Ilut, Petru** (coord.), 1996, „Sociologie”, Editura Mesagerul, Cluj Napoca:

9. **Stoica-Constantin, Ana; Neculau, Adrian** (coord.), 1998, „Psihosociologia rezolvarii conflictului”, Editura Polirom, Iasi;
10. **Zamfir, Catalin; Vlasceanu, Lazăr** (coord.), 1993, „Dictionar de sociologie”.



NEVZF Valentina, d-r, conf. – Universitatea de stat “Grigore Țamblac” din Taraclia.



SDNDU Marina studentă, specialitatea de Pedagogie, Universitatea de Stat “Grigore Țamblac”, Taraclia.

INTERPRETAREA LA INSTRUMENTE MUZICALE PENTRU COPII CA MIJLOC DE DEZVOLTAREA A ABILITĂȚILOR MUZICALE ALE COPILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Abstract: *In articol se analizează influența instrumentelor muzicale în viața preșcolarului, se descriu aspectele de dezvoltare prin fiecare instrument muzical atât la nivel ritmic cât și cognitiv a preșcolarului. Copiii, odată cu interpretarea la instrumente, își satisfac nevoile, interesele individuale și se obișnuiesc să acționeze în echipă într-o manieră coordonată.*

Cuvănte-cheie: *sunet, instrument muzical, orchestra, dezvoltare, ritm, percepție, zornăitoare.*

Abstract: *The article analyzes the influence of musical instruments in the preschooler's life, describes the aspects of development through each musical instrument both at the rhythmic and cognitive level of the preschooler. Children, along with playing instruments, satisfy their individual needs, interests and get used to acting as a team in a coordinated manner.*

Key words: *sound, musical instrument, orchestra, development, rhythm, perception, rattle.*

Introducere:

“Copiii iubesc muzica, iar un cântec frumos este pentru ei o jucărie care nu se strică niciodată.”

Liviu Comos

Interpretarea instrumentelor muzicale în instituția de învățământ preșcolar este o activitate importantă pentru dezvoltarea copiilor în mai multe domenii, inclusiv în cel muzical și cel cognitiv.

Există multe posibilități diferite de utilizare a unor astfel de instrumente muzicale în instituțiile preșcolare: cântare individuală de muzică în timpul liber și spectacol colectiv într-o orchestră pentru copii. Profesorul se străduiește, în primul rând, să încurajeze copiii să practice în mod independent muzica cu ajutorul instrumentelor. Copiii învață să cânte melodii familiare, să improvizeze ritmuri simple sau intonații individuale, să selecteze melodii familiare după ureche, să cânte „ecou muzical”, să cânte și să se joace cu ei înșiși etc. În plus, unele jucării instrumente sunt folosite ca instrumente vizuale de predare. Ele ajută profesorul să dezvolte abilitățile muzicale și senzoriale preșcolarilor și îi prezintă elementele individuale ale alfabetizării muzicale. În funcție de metoda de producere a sunetului și de natura sunetului, jucăriile muzicale și instrumentele muzicale pentru copii pot fi grupate în anumite tipuri.

Tăcut:

Aceste jucării reprezintă doar instrumente muzicale, cum ar fi un pian cu o tastatură mută.

Sunetul:

1. Instrumente-jucărie cu sunet de înălțime nedefinită: zdrăngănitore, tamburine, tobe, castanete, triunghiuri.

2. Instrumente de jucărie care produc sunet de o singură înălțime, cu ajutorul cărora puteți reproduce diferite ritmuri - țevi, cornuri.
3. Jucării cu melodie fixă: orgă, cutii muzicale; Când se joacă pe ele, acțiunile copiilor sunt doar de natură mecanică.
4. Instrumente de jucărie cu scară diatonică sau cromatică: metalofone, pian, pian cu coadă, clarinete. Există o anumită clasificare a tuturor instrumentelor muzicale: acestea sunt împărțite în coarde, suflante și percuție.

Diferitele grupuri de instrumente necesită stăpânirea tehnicilor de joc de diferite grade de dificultate. Prin urmare, participanților la orchestră ar trebui să li se acorde sarcini diferențiate, ținând cont de capacitățile lor individuale.

În procesul de învățare, copiii dezvoltă percepții auditive, simțul ritmului, timbrul, dinamica, dezvoltă independența în acțiunile copilului, organizează atenția și, de asemenea, dezvoltă rezistență, perseverență și alte calități voliționale. În plus, cântatul la instrumente muzicale pentru copii aduce anumite informații, le introduce în sunetul timbru, particularitățile locației tastelor și metodele de producere a sunetului. Cântarea la instrumente muzicale este unul dintre tipurile de spectacole pentru copii. Utilizarea instrumentelor muzicale și a jucăriilor pentru copii (în cursuri și în viața de zi cu zi) îmbogățește experiențele muzicale ale copiilor și le dezvoltă abilitățile muzicale.

Formele de lucru privind predarea copiilor instrumentelor muzicale sunt diferite: lecții individuale, lecții cu ansamblu și orchestră. Cântarea la instrumente muzicale de percuție care nu au o scară ajută la dezvoltarea simțului ritmului și extinde percepțiile timbrale ale copiilor. Instrumentele muzicale melodice dezvoltă toate cele trei abilități muzicale de bază: simțul modal, percepția muzical-auditivă și simțul ritmului.

Cunoașterea copiilor cu instrumentele muzicale începe de la o vârstă fragedă. Profesorul se străduiește să le ofere copiilor primele impresii muzicale într-un mod distractiv și jucăuș. Când copiii încep să meargă și sunt capabili să mărșăluiască pe muzică, profesorul poate însoți sunetul marșului cântând la o tamburină sau la tobă pentru a accentua ritmul și a diversifica sunetul. Alergarea poate fi însoțită de jocul cu bețe de lemn, linguri și un clopot.

Pe măsură ce copiii încep să simtă și să reproducă ritmul muzicii în mișcările lor (mers, bate din palme), ei sunt instruiți să cânte ei înșiși la aceste instrumente. În primul rând, adultul îi ajută pe copii să țină timpul cu muzica

(zdrănește un zdrăănător, bat într-o tamburină, scutură un clopoțel), apoi acțiunile lor devin din ce în ce mai independente.

Antrenamentul începe cu un grup de instrumente de percuție care nu au o scară. Cursurile se desfășoară cu grupuri mici de copii și individual.

În cel de-al doilea grup mai mic, copiii pot juca deja o tamburină, linguri de lemn, cuburi, un zornăitură, o tobă și un clopoțel. La această vârstă se familiarizează cu metalofonul. Este important să le atragem atenția asupra timbrului expresiv al fiecărui instrument. Puteți folosi comparații figurate, caracteristici: blând (clopot), sunet (metalofon), clar, ciocănit (tobă). Este util să folosiți jocuri didactice pentru a ajuta copiii să distingă timbrele instrumentelor muzicale.

În grupa de mijloc, pentru prima dată, copiii încep să-i învețe pe copii să cânte la instrumente muzicale care au o scară. Metalofonul este cel mai convenabil pentru asta. Tehnicile de joc la glockenspiel sunt destul de simple. Copiilor li se învață tehnici de producere a sunetului: ținerea corectă a ciocanului și direcționarea loviturii către mijlocul plăcii. Tehnici: tehnica subtextării duratelor este eficientă (sferturile sunt indicate de silaba ta-ta, iar optimele ti-ti), tehnica de a bate din palme modelul ritmic.

Există mai multe moduri de a învăța să cânti la instrumente muzicale melodice: prin note, prin culoare sau simboluri digitale, după ureche. Predarea notelor copiilor este foarte laborioasă. Nu toți preșcolarii stăpânesc notația muzicală. Este important ca copiii să înțeleagă legătura dintre locația notelor pe personal și sunetul lor în melodie. Sistemul de culori este convenabil pentru copii pentru a stăpâni rapid instrumentele de cânt.

Fiecărui sunet i se atribuie o desemnare a culorii (taste colorate, plăci de metalofon). În mod similar, copiii sunt învățați să se joace după numerele lipite lângă fiecare placă a metalofonului. Ambele metode de predare a copiilor (folosind simboluri de culoare și numere) facilitează și rapid obținerea rezultatului dorit, dar nu au un efect de dezvoltare. Cel mai mare efect de dezvoltare al învățării se obține doar jucând după ureche. Această metodă necesită o dezvoltare constantă a auzului (ascultarea sunetelor unei melodii, compararea lor, diferențierea lor după înălțime). Utilizați instrumente didactice care modelează mișcările în sus și în jos ale melodiei. Aceasta este o scară muzicală care se deplasează de la floare la floare, fluture etc. Puteți arăta cu mâna mișcarea sunetelor unei melodii în timp ce o redați simultan. În grupele de școală superior și pregătitoare, gama de cânt se extinde.

Copiii sunt deja mai bine orientați în locația sunetelor unei melodii și acționează mai independent. După ce metalofonul este stăpânit, copiii sunt învățați să cânte la alte instrumente melodice - coarde, instrumente de suflat, clape și trestie. Astfel, învățarea să cânte la instrumente muzicale include trei etape: în prima etapă, copiii ascultă și își amintesc melodiile, le cântă și se familiarizează cu tehnicile de cânt; pe al doilea - selectează melodii, pe al treilea - le interpretează după bunul plac.

1. Impactul instrumentelor muzicale asupra dezvoltării preșcolare:

1.Explorarea sunetelor: Copiii pot fi încurajați să exploreze diferite instrumente muzicale pentru a înțelege sunetele pe care le produc. Aceasta poate implica atingerea, lovirea sau suflarea în instrumente precum tobe mici, xilofon, fluiere sau clopoței.

2.Dezvoltarea abilităților motorii fine: Interpretarea instrumentelor muzicale implică adesea utilizarea mâinilor sau a degetelor pentru a produce sunete. Acest lucru ajută la dezvoltarea abilităților motorii fine ale copiilor, precum și la coordonarea ochi-mână.

3.Învățarea noțiunilor de bază muzicale: Copiii pot învăța noțiuni de bază legate de muzică, cum ar fi ritm, tonalitate și volum, prin intermediul interpretării instrumentelor. De exemplu, pot învăța să bată la un ritm constant pe o toabă sau să descopere cum variază sunetul produs de un xilofon atunci când se lovește cu diferite intensități.

4.Dezvoltarea creativității: Interpretarea instrumentelor muzicale încurajează copiii să-și exprime creativitatea prin intermediul muzicii. Ei pot improviza sau compune propriile melodii, ceea ce stimulează imaginația și originalitatea.

5.Învățarea colaborării și comunicării: Interpretarea instrumentelor în grup poate ajuta copiii să învețe să colaboreze și să comunice cu alți copii. Ei pot învăța să asculte și să răspundă la sunetele produse de ceilalți și să lucreze împreună pentru a crea muzică armonioasă.

6.Dezvoltarea auzului muzical: Prin interpretarea instrumentelor, copiii pot dezvolta capacitatea de a asculta și a distinge diferite sunete și note muzicale. Acest lucru poate ajuta la dezvoltarea auzului muzical și la înțelegerea mai profundă a muzicii.

Este important ca activitățile de interpretare a instrumentelor muzicale să fie adaptate la nivelul de dezvoltare al copiilor din grupul preșcolar și să fie

încurajate într-un mod jucăuș și plin de entuziasm. Educatorii și părinții pot juca un rol esențial în facilitarea acestei experiențe muzicale pozitive pentru copii în instituția de învățământ preșcolar.

2. Aspecte practice de luat în considerare atunci când se implementează interpretarea instrumentelor muzicale în instituția de învățământ preșcolar:

1. Disponibilitatea instrumentelor: Se asigură că există o varietate de instrumente muzicale potrivite pentru copii la îndemână, inclusiv cele potrivite pentru vârsta și dimensiunea lor. Acest lucru poate include tobe mici, tamburine, fluiere, clopoței, xilofon, chitară pentru copii și altele.

2. Supravegherea și îndrumarea: Educatorii sau instructorii supraveghează și îndrumă copiii în timpul activităților cu instrumentele muzicale pentru a se asigura că sunt în siguranță și că înțeleg cum să utilizeze corect instrumentele.

3. Încurajarea explorării independente: În timpul activităților muzicale, se încurajează copiii să exploreze instrumentele în mod independent și să experimenteze cu sunetele pe care le pot produce. Acest lucru îi ajută să dezvolte încredere în propria lor creativitate.

4. Integrarea în curriculum: Instrumentele muzicale pot fi integrate în diferite aspecte ale curriculumului preșcolar, inclusiv învățarea cifrelor, a culorilor, a formelor și a altor concepte prin intermediul cântecelor și al activităților muzicale.

5. Spectacole și prezentări: Se organizează evenimente muzicale sau spectacole în care copiii pot prezenta ceea ce au învățat prin interpretarea instrumentelor. Aceste momente pot fi o ocazie minunată pentru ei să împărtășească cu mândrie ceea ce au realizat cu alți copii și cu părinții.

6. Continuarea dezvoltării abilităților muzicale: Pentru copiii care arată un interes și o aptitudine specială pentru muzică, li se oferă oportunități de a continua să dezvolte abilitățile lor muzicale în afara instituției de învățământ preșcolar, de exemplu, prin înscrierea la lecții de muzică sau participarea la coruri sau ansambluri muzicale pentru copii.

Interpretarea instrumentelor muzicale în instituția de învățământ preșcolar poate fi o experiență educativă și distractivă pentru copii, contribuind la dezvoltarea lor într-o serie de domenii importante. Această activitate ar trebui să fie parte integrantă a unui curriculum preșcolar bogat și variat, care promovează învățarea prin joacă și explorare.

3.Importanța interpretării instrumentelor muzicale în instituțiile de învățământ preșcolar:

1.Includerea muzicii în rutina zilnică: Se poate integra muzica în rutina lor zilnică prin organizarea de momente speciale de cântat sau interpretat instrumente în fiecare dimineață sau înainte de culcare.

2.Dezvoltarea limbajului și a comunicării: Interpretarea instrumentelor muzicale contribuie la dezvoltarea limbajului și a abilităților de comunicare. Cântatul și improvizația îmbunătățesc pronunția, vocabularul și capacitatea de a comunica idei și emoții.

3.Crearea unui mediu muzical pozitiv: Este important să se creeze un mediu pozitiv și deschis în care copiii să se simtă confortabil să experimenteze cu muzica. Fiecare copil are propriul ritm de dezvoltare, iar încurajarea exprimării individuale poate promova încrederea în sine și creativitatea.

4.Explorarea culturii și diversității: Muzica poate fi folosită pentru a explora culturi diferite din întreaga lume. Ascultarea și interpretarea muzicii tradiționale din diverse țări poate ajuta copiii să înțeleagă și să aprecieze diversitatea culturală.

5.Părinții ca parteneri: Părinții pot fi implicați în activitățile muzicale ale copiilor. Pot fi organizate evenimente sau sesiuni de interpretare la care părinții să fie invitați să participe și să se implice activ în experiența muzicală a copiilor.

6.Evaluarea progresului: În timpul interpretării instrumentelor muzicale, se poate monitoriza progresul copiilor în dezvoltarea abilităților muzicale și se pot adapta activitățile în funcție de nevoile și interesele lor individuale.

7.Inspirarea pasiunii pentru muzică: Prin introducerea copiilor la diferite instrumente și stiluri muzicale, se poate inspira pasiunea pentru muzică. Este posibil ca unii dintre ei să dezvolte un interes profund pentru a învăța să cânte la un anumit instrument sau să devină muzicieni talentați în viitor.

8.Sărbătorirea realizărilor: Nu trebuie să se uite să sărbătorească realizările copiilor în domeniul muzicii. Fiecare pas mic în dezvoltarea lor muzicală poate fi un motiv de mândrie și bucurie pentru ei și pentru întreaga comunitate preșcolar.

4.Interpretarea instrumentelor muzicale precum toba, clopoței, maracas și triunghiul în instituția de învățământ preșcolar poate oferi o experiență

muzicală bogată și distractivă pentru copii. Aceste instrumente sunt potrivite pentru copiii mici, deoarece sunt ușor de folosit și produc sunete interesante. Iată cum puteți integra aceste instrumente muzicale în activitățile preșcolare:

1.Toba: Tobe mici sau tobă de mână pot fi folosite pentru a învăța copiii despre ritm și puls. Copiii pot bate ușor pe tobe cu mâinile sau cu bețele pentru a crea ritmuri simple. Puteți organiza jocuri ritmice în care copiii să urmeze un anumit ritm sau să creeze propriile lor modele ritmice.

2.Clopoțelii: Clopoțelii pot fi folosiți pentru a învăța copiii despre înălțimea sunetelor și despre notație muzicală simplă. Puteți atribui diferite note sau culori fiecărui clopoțel și îi puteți încuraja pe copii să urmeze un anumit model melodic sau să improvizeze melodii simple. Aceasta poate dezvolta abilitățile lor auditive și creative.

3.Maracas: Maracasurile produc sunete de agitare și pot fi folosite pentru a învăța copiii despre ritm și sincronizare. Copiii pot agita maracasurile în timp ce ascultă muzică și pot învăța să urmeze ritmurile melodiei. De asemenea, pot crea propriile lor ritmuri prin agitarea maracasurilor în moduri diferite.

4.Triunghiul: Triunghiul este un instrument cu un sunet distinct, strident și clar. Copiii pot învăța să-l lovească cu o mânuță sau cu un bețisor pentru a crea sunete. Puteți organiza activități în care copiii să urmeze modele ritmice sau să improvizeze cu triunghiul.

5.În scopul de a face experiența și mai interactivă și educativă, putem combina aceste *instrumente în diverse activități muzicale precum:*

Sesiuni de improvizație: Copiii sunt lăsați să improvizeze cu instrumentele pentru a-și exprima creativitatea și pentru a-și dezvolta încrederea în sine.

Cântece și versuri: Instrumentele muzicale pot fi asociate cu cântece și versuri potrivite vârstei lor. Aceasta îi poate ajuta să învețe cuvinte noi și să-și dezvolte abilitățile de limbaj.

Jocuri muzicale: Se pot organiza jocuri în care copiii să folosească instrumentele pentru a urma instrucțiuni sau pentru a răspunde la comenzi verbale legate de muzică și ritm.

Spectacole muzicale: Pot fi organizate mici spectacole în care copiii să prezinte ceea ce au învățat și creat folosind instrumentele. Aceasta le oferă o ocazie de a-și împărtăși realizările cu colegii și părinții.

În final, interpretarea instrumentelor muzicale în instituția de învățământ preșcolar ar trebui să fie o experiență plină de bucurie și descoperire pentru copii, contribuind la dezvoltarea lor cognitivă, socială și artistică.

6. Concluzie:

Interpretarea la instrumente muzicale precum toba, clopoței, maracas și triunghiul în instituția de învățământ preșcolar este o modalitate excepțională de a sprijini dezvoltarea copiilor într-un mod integrat și creativ. Această experiență muzicală oferă numeroase beneficii pentru dezvoltarea lor fizică, cognitivă, socială și emoțională.

Interpretarea instrumentelor muzicale le permite copiilor să exploreze și să înțeleagă concepte muzicale fundamentale, precum ritm, tonalitate și melodie. Prin această explorare, ei își dezvoltă abilități auditive, motorii fine și de coordonare, și își îmbunătățesc concentrarea și memoria.

De asemenea, activitățile muzicale promovează interacțiunea socială și colaborarea între copii. Ei învață să comunice, să asculte și să colaboreze cu ceilalți pentru a crea sunete armonioase. Această abilitate de a lucra în echipă este esențială în dezvoltarea lor socială și poate fi aplicată în numeroase contexte în viața lor de zi cu zi.

Pe lângă beneficiile dezvoltării cognitive și sociale, interpretarea instrumentelor muzicale oferă copiilor o modalitate de a-și exprima emoțiile și imaginația. Ei pot crea propriile lor melodii și ritmuri, ceea ce îi ajută să-și dezvolte încrederea în sine și creativitatea. Acest proces de exprimare a gândurilor și sentimentelor contribuie la dezvoltarea lor emoțională și la înțelegerea profundă a sinelui.

În plus, activitățile muzicale în grădiniță sau în instituția de învățământ preșcolar creează o atmosferă pozitivă și plină de bucurie în mediul de învățare. Copiii învață prin intermediul jocului și al experiențelor practice, fără să simtă că învață în mod formal.

În ansamblu, interpretarea instrumentelor muzicale în instituția de învățământ preșcolar oferă copiilor o experiență educativă care este memorabilă și dezvoltatoare în multiple moduri. Aceasta îi ajută să devină indivizi mai bine echilibrați, mai încrezători și mai conectați cu lumea fascinantă a muzicii, pregătindu-i pentru o dezvoltare ulterioară plină de succes și satisfacție. Astfel, activitățile muzicale în preșcolară nu sunt doar distractive, ci și esențiale pentru creșterea și dezvoltarea copiilor într-un mod holistic.

Această experiență de interpretare a instrumentelor muzicale în instituția de învățământ preșcolar poate avea un impact profund asupra copiilor și asupra modului în care ei se dezvoltă pe parcursul vieții. Iată câteva considerații suplimentare pentru a evidenția importanța acestor activități:

Promovarea iubirii pentru muzică: Prin expunerea timpurie la interpretarea instrumentelor muzicale, copiii pot dezvolta o dragoste naturală pentru muzică. Această iubire pentru muzică poate persista și se poate dezvolta pe tot parcursul vieții lor, aducându-le bucurie și satisfacție personală.

Dezvoltarea abilităților de ascultare și concentrare: Prin activitățile muzicale, copiii învață să asculte cu atenție sunetele și ritmurile. Aceasta îi ajută să-și dezvolte abilitățile de ascultare și concentrare, care sunt esențiale în procesul lor de învățare.

Legătura între muzică și alte domenii: Studiile arată că expunerea timpurie la muzică poate avea un impact pozitiv asupra dezvoltării cognitive generale a copiilor, inclusiv asupra abilităților matematice și lingvistice. Astfel, interpretarea instrumentelor muzicale poate susține și dezvoltarea lor academică.

Îmbunătățirea stimei de sine: Atunci când copiii interpretează instrumente muzicale și realizează succese în acest domeniu, ei dobândesc o senzație de realizare și încredere în sine. Această încredere se poate transfera și în alte aspecte ale vieții lor.

Explorarea identității culturale: Muzica poate fi o modalitate minunată de a explora și a valoriza identitatea culturală. Interpretarea instrumentelor tradiționale din diverse culturi poate ajuta copiii să înțeleagă și să aprecieze diversitatea lumii din jurul lor.

Deschidere către creativitate: Interpretarea instrumentelor muzicale încurajează copiii să fie creativi și să gândească în mod independent. Ei pot experimenta cu sunete și ritmuri, dezvoltând astfel gândirea creativă și capacitatea de a găsi soluții inovatoare.

În ansamblu, interpretarea instrumentelor muzicale în instituția de învățământ preșcolar este mult mai mult decât o activitate distractivă; este o modalitate esențială prin care copiii pot să-și dezvolte abilitățile și potențialul. Această experiență muzicală poate avea un impact de durată asupra vieții lor și poate contribui semnificativ la dezvoltarea lor într-un mod pozitiv. Este, așadar, o investiție valoroasă în viitorul lor și în dezvoltarea lor ca indivizi.

Bibliografie:

1. **Blair Bielawski** - "Teaching Music to Children"

2. **Carl Orff și Gunild Keetman** - "Music for Children"
3. **Carl Orff și Gunild Keetman**- "Orff Schulwerk"
4. **Curriculum pentru educație timpurie / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova** ; echipa de elab.: **Maria Vrânceanu [et al.]** ; coord. gen.: **Angela Cutasevici, Valentin Crudu** ; experți-coord. naț.: **Vladimir Guțu**; contribuții: **Valentina Bodrug-Lungu**. – Chișinău : Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 128 p.
5. **Dee Hansen și Elaine Bernstorf** -"The Music and Literacy Connection"
6. **Kathleen Stassen Berger**- "The Developing Person Through Childhood and Adolescence"
7. **Laura E. Berk**- "Child Development"
8. **Maureen Harris**- "Music and Child Development"
9. **Mícheál Houlihan și Philip Tacka**- "A Cognitive Approach to Elementary Music Education"
10. **Petra Kern și Marcia Humpal**- „Early Childhood Music Therapy and Autism Spectrum Disorders: Developing Potential in Young Children and Their Families”.



NEVZOROVA Valentina, dr., conf., Universitatea de Stat “Grigore Țamblac”, Taraclia.



SCHIȚANU Marina, studentă, Facultatea de Pedagogie Universitatea de Stat “Grigore Țamblac”, Taraclia.

PERCEPEREA CREATIVITĂȚII LA LECȚIILE DE MUZICĂ IN ȘCOALA GENERALĂ

Adnotare: *În acest articol se va descrie formarea și dezvoltarea abilităților creative ale copiilor este una dintre problemele urgente ale pedagogiei moderne, care este deosebit de acută pentru profesorii care lucrează cu elevii mai tineri. Activitatea muzicală și artistică se desfășoară sub formă de activitate educațională atunci când școlarii reproduc chiar procesul nașterii muzicii, realizează în mod independent selecția creativă a mijloacelor expresive, intonații, care, în opinia lor, dezvăluie mai bine și mai pe deplin conținutul artistic al Operei, intenția creativă a compozitorului (interpretului). În același timp, elevii pătrund în muncă, învățând însăși natura creativității muzicale, a cunoștințelor muzicale.*

Annotation: *In this article it will be described the formation and development of children's creative abilities is one of the urgent problems of modern pedagogy, which is especially acute for teachers working with younger students. Musical and artistic activity is carried out in the form of educational activity when schoolchildren reproduce the very process of the birth of music, independently carry out the creative selection of expressive means, intonations, which, in their opinion, better and more fully reveal the artistic content of the work, the creative intention of the composer (performer). At the same time, students penetrate into the work, learning the very nature of musical creativity, musical knowledge.*

În literatura psihologică și Pedagogică, categoria creativității în general și creativitatea copiilor în special este definită extrem de ambiguu. De fapt, pe de o parte, creativitatea este o caracteristică a activității: tipul său special (activitate creativă – artă, literatură, știință) sau orice activitate, dacă este vorba despre dezvoltarea, îmbunătățirea, trecerea la un nou nivel.

Pe de altă parte, problema este legată de caracteristicile psihologice ale creativității și, prin urmare, este asociată cu problema abilităților. Conceptul binecunoscut al creativității ca mecanism de dezvoltare a activității leagă în mare măsură aceste două părți ale problemei.

De asemenea, se încearcă identificarea principalelor componente ale creativității. Există, în special, componente perceptivă (observare, concentrare specială a atenției); intelectuală (intuiție, imaginație, vastitatea cunoașterii, flexibilitate, independență, gândire rapidă etc.); caracterologică (dorința de descoperiri, deținerea faptelor, capacitatea de a fi surprins, spontaneitate).

Deci, natura creativității este complexă și contradictorie. Majoritatea cercetătorilor sunt de acord în opiniile lor despre creativitate după cum urmează: creativitatea este un fenomen specific uman, o caracteristică generică, esențială a unei persoane.

Subliniind rolul creativității în formarea personalității unui copil, Vygotsky L. S. observă că creativitatea este un însoțitor normal și constant al dezvoltării copiilor.

Formarea și dezvoltarea abilităților creative ale copiilor este una dintre problemele urgente ale pedagogiei moderne, care este deosebit de acută pentru profesorii care lucrează cu elevii mai tineri. La urma urmei, la această vârstă copiii dezvoltă capacitatea de a gândi, de a raționa și de a aborda creativ rezolvarea problemelor.

Psihologii au descoperit că 37% dintre copiii de șase ani au un potențial ridicat de activitate creativă, la copiii de șapte ani acest indicator scade la 17%. Doar 2% dintre persoanele active Creativ au fost identificate în rândul adulților.

Potrivit lui T. N. Kovalchuk, creativitatea este un proces al activității umane care creează materiale calitativ noi și valori spirituale. Capacitatea copiilor de a fi creativi este înțeleasă ca un set de proprietăți și calități personale necesare pentru implementarea cu succes a activităților creative, căutarea unor soluții originale, non-standard în diferitele sale forme. O persoană creativă este o persoană capabilă de activitate creativă și inovatoare și de auto-îmbunătățire.

Principalele componente ale unei personalități creative:

- orientare creativă (orientare motivațională și de nevoie către auto-exprimare creativă, Setări țintă pentru rezultate semnificative personal și social);

- potențial creativ (un set de cunoștințe intelectuale și practice, abilități și abilități, capacitatea de a le aplica atunci când stabiliți probleme și găsiți soluții bazate pe intuiție și gândire logică, talent într-un anumit domeniu);

- originalitatea psihologică individuală (trăsături de caracter puternice, stabilitate emoțională în depășirea dificultăților, autoorganizare, stima de sine critică, experiență entuziastă a succesului obținut, conștientizarea de sine ca creator de valori materiale și spirituale corespunzătoare nevoilor altor oameni.

Abilitățile creative ale unui student se manifestă prin modul în care abordează neconvențional soluția anumitor probleme, abandonează tiparele general acceptate, dă dovadă de inițiativă, activitate și independență.

Indicatorul dezvoltării creative este creativitatea.

În stadiul actual, esența creativității este cel mai adesea definită alternativ: ca o caracteristică formală dinamică sau semnificativă a unei personalități sau a zonelor sale individuale (perceptive, cognitive, emoționale), ca proprietate a psihicului.

Deci, creativitatea în cercetarea psihologică și pedagogică se referă la un complex de caracteristici intelectuale și personale ale unui individ care contribuie la promovarea independentă a problemelor, generarea unui număr mare de idei originale și soluția lor neconvențională. Este necesar să se considere creativitatea ca un proces și un complex de caracteristici intelectuale și personale ale unui individ inerent multor personalități.

Particularitatea creativității este că constituie aspectul creativ, estetic al conștiinței individuale a individului, care constă într-o analiză critică a experienței proprii și a altcuiva; înțelegerea și dezvoltarea de idei noi; Abilitatea de a vedea problema în care totul este clar pentru alții; abilitatea de a abandona rapid și

îndrăzneț punctul de vedere respins de circumstanțe; intuiția dezvoltată și perfecțiunea estetică a rezultatului obținut.

Trebuie remarcat faptul că, împreună cu "creativitatea" în știință, există un număr semnificativ de termeni înrudiți – apropiați, dar nu identici în sens. În mod tradițional, se folosesc concepte precum "activitate creativă", "gândire creativă", "abilități creative", "orientare creativă". Cu semnificația și toată similitudinea aparentă a acestor concepte, există un motiv și o nevoie de a le distinge ca nu coincid în conținut.

Comparând definițiile "creativității" și "creativității", se poate observa că acestea sunt departe de a fi identice. Dacă conceptul de "creativitate" se limitează în mod specific la problemele psihologice, și anume, clarificarea tiparelor activității mentale productive și particularitățile funcționării calităților personale, atunci conceptul de "creativitate" include multe probleme dincolo de sfera problemelor psihologice și legate de competența sociologiei, esteticii, criticii de artă etc.

Prin urmare, creativitatea este prezentată ca o abilitate creativă universală pentru activitatea productivă și constituie un caz "special" de creativitate într-un sens larg, ca o activitate de a crea un nou, original, necunoscut anterior.

Astfel, creativitatea este un stil (caracteristică calitativă) a activității, iar creativitatea este un set de caracteristici psihologice individuale ale unei personalități creative. Prin urmare, necesitatea de a dilua aceste concepte, de a clarifica subtilitățile semantice și curbele logice ale formulărilor.

Majoritatea psihologilor consideră că există două grupuri de condiții și dezvoltarea abilităților creative: condiții psihologice (factori intelectuali și personali) și socio-psihologice.

Din punctul de vedere al lui D. B. Elkonin, dezvoltarea personalității se realizează într-o situație socială specifică prin apariția neoplasmelor. Acest lucru este confirmat în studiile de nevoie cognitivă efectuate de V. S. Yurkevich:

"Nivelul inițial al nevoii cognitive este nevoia sugurilor și preșcolărilor de impresii;

Următorul nivel este curiozitatea, care înflorește la începutul adolescenței, când activitatea cognitivă este deja mult mai intenționată, dar are totuși un caracter spontan;

Al treilea nivel este o dorință conștientă constantă de a dobândi noi cunoștințe corespunzătoare intereselor și înclinațiilor."

Fiecare nivel ulterior nu absoarbe doar fiecare nivel ulterior, ci încetinește în mod necesar, anulează "it". Aceasta este o caracteristică a cursului dezvoltării legate de vârstă.

Cercetările efectuate de psihologi și educatori indică legătura abilităților creative cu dezvoltarea personalității și inteligenței.

Abilitățile creative ale unui copil se dezvoltă în timpul interacțiunii sale cu mediul, sub influența educației și a educației în cel mai bun sens al acestor cuvinte.

Potrivit lui L. S. Vygotsky, tot ceea ce necesită re-creație creativă, tot ceea ce este legat de inventarea unui nou, are nevoie de o participare indispensabilă, fantezie și fantezie ar trebui considerată ca o funcție care este legată atât de viața emoțională, cât și de viața intelectuală. [21, p.132].

Cu ajutorul imaginației au fost create nu numai opere de artă, ci și toate invențiile științifice, toate construcțiile tehnice.

Fantezia este una dintre manifestările activității creative a unei persoane.

În fantezie, copilul își anticipează viitorul și, în consecință, abordează Creativ construcția și implementarea acestuia.

Observând copii de diferite vârste, suntem convinși că vârsta fiecărui copil are propriile premise pentru dezvoltarea abilităților creative.

Fantezia unui copil este un dialog cu lucrurile, fantezia unui adolescent este un monolog cu lucrurile, așa cum a spus Spanger.

Dacă vorbim despre formarea abilităților muzicale, este necesar să ne ocupăm de întrebarea când, de la ce vârstă, ar trebui dezvoltată creativitatea muzicală a copiilor. Psihologii numesc termeni diferiți de la un an și jumătate la cinci ani. Există, de asemenea, o ipoteză că este necesar să se dezvolte abilități muzicale și creative de la o vârstă fragedă. Această ipoteză este confirmată în fiziologie.

Din punct de vedere psihologic, copilăria preșcolară este o perioadă favorabilă dezvoltării creativității muzicale, deoarece la această vârstă copiii sunt extrem de curioși, au o mare dorință de a învăța despre lumea din jurul lor. Iar acumularea de experiență și cunoștințe este o condiție prealabilă necesară pentru viitoarea activitate creativă muzicală. Vârsta preșcolară, oferă oportunități excelente pentru dezvoltarea creativității muzicale.

Copiii de vârstă școlară primară sunt în mod inerent talentați. Perioada inițială de formare este considerată cea mai importantă în introducerea frumosului. Muzica aici acționează ca un mijloc universal de educație estetică și morală, formând lumea interioară a copilului. [37, p.156].

Și încă din primele zile ale șederii copilului la școală, este necesar să se insufle dezvoltarea abilităților muzicale, formarea bazelor culturii muzicale - așa spun cercetătorii științifici.

Cercetătorii științifici moderni mărturisesc că dezvoltarea muzicală are un impact mare asupra dezvoltării generale a copilului: se formează sfera emoțională, imaginația este trezită,

Voința, imaginația, percepția se accentuează, forțele creative ale minții și "energia gândirii" sunt activate, copilul devine sensibil la frumusețe în artă și în viață, iar lipsa impresiilor muzicale și estetice depline în copilărie este dificil de compensat mai târziu.

Pentru un copil de vârstă școlară primară, sunt caracteristice activități precum învățarea, comunicarea, jocul și munca.

Predarea contribuie la dobândirea de cunoștințe, abilități și abilități, dezvoltarea creativității (cu pregătire special organizată, inclusiv un sistem de sarcini creative).

Trăsăturile comunicative ale caracterului unui copil nu au o importanță mică pentru succesul în învățare: sociabilitate, contact, receptivitate

Complezență, precum și trăsături puternice: perseverență, intenție, perseverență.

Cel mai important rol în dezvoltarea intelectuală a unui copil îl joacă munca. Munca îmbunătățește inteligența practică necesară pentru o varietate de activități creative viitoare. Ar trebui să fie diversă și interesantă pentru copii. Orice inițiativă și abordare creativă a muncii ar trebui încurajate. [9, p. 156].

"Fără educație muzicală, dezvoltarea mentală deplină a unei persoane este imposibilă", a spus celebrul profesor V. A. Sukhomlinsky

Activitatea muzicală și artistică se desfășoară sub formă de activitate educațională atunci când școlarii reproduc chiar procesul nașterii muzicii, realizează în mod independent selecția creativă a mijloacelor expresive, intonații, care, în opinia lor, dezvăluie mai bine și mai pe deplin conținutul artistic al Operei, intenția creativă a compozitorului (interpretului). În același timp, elevii pătrund în muncă, învățând însăși natura creativității muzicale, a cunoștințelor muzicale.

Unul dintre indicatorii dezvoltării creative a unui copil, inclusiv în muzică, este nivelul gândirii artistice și imaginative, nivelul creativității.[38, p. 18]

Vârsta școlară medie este cea mai favorabilă dezvoltării gândirii creative. Pentru a nu rata oportunitățile perioadei sensibile, este necesar să oferim în mod constant elevilor sarcini creative, să-i învățăm să compare, să evidențieze principalul lucru, să găsească trăsături similare și distinctive, relații cauză-efect.

Și din moment ce mulți cercetători consideră astăzi creativitatea drept "rezolvarea problemelor", gândirea creativă este importantă pentru luarea deciziilor în diferite situații.

Gândirea elevilor este mai liberă decât gândirea adulților. Nu este încă zdrobit de dogme și stereotipuri, este mai independent. Și această calitate trebuie dezvoltată în orice mod posibil. Vârsta școlară oferă oportunități excelente pentru dezvoltarea abilităților creative. Iar potențialul creativ al unui adult va depinde în mare măsură de cât de mult au fost folosite aceste oportunități.

Crearea condițiilor favorabile formării abilităților creative este unul dintre cei mai importanți factori în dezvoltarea creativă a copiilor. Pe baza analizei lucrărilor mai multor autori, în special J. Smith, B. N. Nikitin și L. Carroll, am identificat șase condiții principale pentru dezvoltarea cu succes a abilităților creative ale copiilor:

1. Dezvoltarea fizică timpurie a copilului: înot timpuriu, gimnastică, crawling timpuriu și mers pe jos. Apoi citirea timpurie, numărarea, cunoașterea timpurie cu diverse instrumente și materiale;

2. Crearea unui mediu care este înaintea dezvoltării copiilor. Este necesar, pe cât posibil, să înconjoare copilul în prealabil cu un astfel de mediu și un astfel de sistem de relații care să-i stimuleze cea mai diversă activitate creativă și să dezvolte treptat în el exact ceea ce este capabil să se dezvolte cel mai eficient la momentul potrivit;

3. Natura procesului creativ, care necesită efort maxim (capacitatea de a se dezvolta cu mai mult succes, cu atât mai des o persoană atinge "plafonul" capacităților sale în activitățile sale și ridică treptat acest plafon din ce în ce mai sus);

4. Oferind copilului multă libertate în alegerea activităților, în alternanța cazurilor, pe durata unei activități, în alegerea metodelor etc. atunci dorința copilului, interesul său, ridicarea emoțională vor servi drept garanție de încredere că mai multă încordare mentală nu va duce la suprasolicitare și va aduce beneficii copilului;

5. Ajutor discret, inteligent, prietenos pentru adulți;

6. Atmosferă caldă și prietenoasă în familie și în echipa copiilor. Adulții ar trebui să creeze o bază psihologică sigură pentru întoarcerea copilului din căutarea creativă și propriile descoperiri. Este important să încurajăm în mod constant copilul să fie creativ, să arate empatie pentru eșecurile sale, să aibă răbdare chiar și cu idei ciudate neobișnuite în viața reală. Este necesar să excludem comentariile și condamnările din viața de zi cu zi.

Ce și cum să-i înveți pe copii?

Știința pedagogică modernă, care privește educația ca o reproducere a potențialului spiritual al unei persoane, are diferite sfere de impact educațional asupra unui copil. Sfera artei este considerată un spațiu care contribuie la formarea activității sociale și estetice a individului. Potrivit oamenilor de știință moderni care studiază problemele educației, sinteza artelor contribuie cel mai mult la dezvoltarea calităților interioare ale unei persoane și la realizarea de sine a potențialului ei creativ.

Această viziune asupra creșterii unui copil a făcut relevantă problema educației și creșterii copiilor prin intermediul artei muzicale și teatrale și ne-a permis să apelăm la muzică și teatru

Ca o secțiune independentă a educației artistice a copiilor, dar și ca un puternic mijloc sintetic de dezvoltare a abilităților lor creative. La urma urmei, arta teatrului muzical este o sinteză organică a muzicii, dansului, picturii, retoricii, actoriei, concentrează într-un singur întreg mijloacele de exprimare disponibile în arsenalul artelor individuale și, prin urmare, creează condiții pentru educarea unei personalități creative holistice, contribuind astfel la realizarea scopului educației moderne. [36, p. 95].

Concentrându-se pe cele de mai sus, se poate observa că dezvoltarea abilităților creative este asociată cu dezvoltarea personalității și a inteligenței. Abilitățile creative ale unui copil se dezvoltă în timpul interacțiunii sale cu mediul, sub influența educației și a educației.

Principalele Condiții pentru dezvoltarea cu succes a abilităților creative ale copiilor sunt: dezvoltarea fizică timpurie, crearea unui mediu înaintea dezvoltării copiilor, natura procesului creativ, care

Necesită efort maxim, oferind copilului multă libertate în alegerea activităților, în cazuri alternative, ajutor discret, inteligent, prietenos din partea adulților, o atmosferă caldă prietenoasă în familie și echipa copiilor.

Pe lângă activitatea reproductivă, există activitate creativă în comportamentul uman, al cărei produs nu este reproducerea impresiilor sau acțiunilor care au fost în experiența sa, ci crearea de noi imagini sau acțiuni. Creativitatea este în centrul acestui tip de activitate.

Astfel, abilitățile creative sunt calități și abilități individuale ale unei persoane, care se manifestă în capacitatea de a aplica cunoștințe, abilități și abilități într-o situație non-standard.

Abilitățile Creative sunt împărțite în diferite tipuri:

- a. Creativitate artistică

- b. Creativitate tehnică
- c. Creativitate matematică etc.

Ce sunt abilitățile?

Abilitățile sunt trăsături individuale de personalitate care sunt condiții subiective pentru implementarea cu succes a unui anumit tip de activitate, nu se limitează la cunoștințe, abilități, care se regăsesc în viteza, profunzimea, puterea stăpânirii metodelor și tehnicilor de activitate. [38, p.16].

În cartea sa "psihologia activității muzicale" L. L. Bochkarev scrie că unii cercetători identifică problema aptitudinii pentru activitatea muzicală cu problema abilităților, înțelegând prin abilități complexul necesar pentru implementarea cu succes a activităților, inclusiv trăsăturile de personalitate, trăsăturile sferei emoționale, caracterul.

Alți autori disting între conceptul de abilități și fitness pentru activitate, incluzând nu numai abilitățile în structura fitnessului. Dar și condițiile psihologice generale necesare desfășurării cu succes a activităților, care includ: motivație, trăsături caracteristice, stări mentale, cunoștințe, abilități.

Abilitățile pot fi clasificate după cum urmează:

- * Muzică;
- * Lingvistică;
- * Inteligent;
- * Creativ.

Vârsta școlară primară este stadiul creativității intelectuale, unde creativitatea se formează ca o calitate personală.

Capacitățile psihofiziologice unice ale elevilor mai tineri ne permit să considerăm această vârstă ca fiind cea mai favorabilă perioadă pentru formarea abilităților creative la elevi cu ajutorul artei.

Subiecții ciclului estetic, și în special muzica, sunt capabili să dezvăluie mai viu posibilitățile creative ale unui student mai tânăr, deoarece o serie de fenomene psihologice transformă experiența estetică în co-creație: aceasta este empatie, implicare, prezență etc. pe orice material, sarcina rămâne aceeași: să dezlege gândirea elevului, să-l învețe să se străduiască să creeze un nou, non-stereotip, să facă alegeri independente, să ia decizii independente pentru tine și pentru ceilalți oameni, formează în general o atitudine principială față de creativitate.

Activitatea muzicală și artistică are loc sub formă de activitate educațională atunci când școlarii reproduc chiar procesul nașterii muzicii, realizează în mod independent selecția creativă a mijloacelor expresive, intonații, care, în opinia lor, dezvăluie mai bine și mai pe deplin conținutul artistic al Operei, intenția creativă

a autorului (și interpretului). În același timp, elevii pătrund în lucrare, învățând însăși natura creativității muzicale, a cunoștințelor muzicale, dezvăluie fenomenul realității în arta integrală auto-valoroasă, conexiunile și relațiile sale interne esențiale, datorită cărora muzica apare elevilor ca o reflecție, o operă de artă.

Ce modalități și tehnici pedagogice de dezvoltare a creativității în procesul de comunicare cu muzica putem identifica?

În primul rând, este un sistem de întrebări și sarcini creative care îi ajută pe copii să dezvăluie conținutul figurativ al artei muzicale. Ar trebui să fie, de fapt, comunicare dialogică și să dea naștere versiunilor copiilor de lecturi creative ale compozițiilor muzicale. Este important nu numai să punei copiilor o întrebare, ci și să auziți răspunsul, adesea original, non–stereotipic - pentru că nu există nimic mai bogat decât afirmațiile unui copil. Și să existe uneori inconsecvență, subestimare în ea, dar va exista individualitate, colorare personală în ea.

Următoarea tehnică pedagogică este asociată cu organizarea activității muzicale a copiilor în clasă ca proces polifonic. Esența este de a crea condiții pentru ca fiecare copil să citească, pe baza viziunii individuale, a auzului, a simțirii muzicii care sună. Rezultatul nu ar trebui să fie că toți copiii au simțit, au auzit, au interpretat muzică în același mod, ci că percepția muzicii de către copii în clasă a dobândit forma unui "scor" artistic în care fiecare copil are propria voce, individuală, unică, îi aduce ceva unic și original.

În copilărie, percepția fragmentată și difuză a muzicii este depășită treptat și se pregătește baza pentru o ascultare semnificativă a acesteia. Astfel de factori sunt: experiența de comunicare, factorul comunicativ, experiența de vorbire și jocuri motorii, precum și experiența senzorială – senzații și reprezentări spațiale și vizuale. Cel mai important factor care duce treptat la o audiere din ce în ce mai diferențiată a muzicii, la distincția caracteristicilor sale melodice, ritmice, armonice și de altă natură, este în primele etape ale dezvoltării copilului factorul experienței comunicative – diferența în diferite situații de comunicare în care copilul intră în contact cu muzica.

Toate tipurile de sunet muzical sunt combinate pentru un copil în mai multe domenii: muzică care sună la radio sau în înregistrări sonore; cântarea altora; redarea muzicii pe Instrumente muzicale în prezența unui copil; Muzică asociată cu dansul; cu joc; muzică care însoțește orice acțiuni semnificative și ușor de înțeles pentru un copil.

Stăpânirea abilității percepției muzicale se realizează în procesul diferitelor tipuri de activități.

Copiii percep o piesă muzicală în ansamblu. Treptat, cu experiență, încep să audă și să distingă intonația expresivă, momentele picturale, să diferențieze părți ale operei, introducerea și concluzia; încep să distingă registrele, timbrele, loviturile, determină cu încredere dinamica, natura lucrărilor, recunosc cântece și piese familiare.

Cele mai apropiate, mai ușor diferențiate tipuri de percepție muzicală pentru copii sunt cele care sunt asociate cu forme active de muzică – dans, joc și cântat, la care participă copiii înșiși. Formarea experienței muzicale se bazează pe tipuri active, active de percepție, însoțite de propriul cântec. Corelarea unei piese muzicale, caracterul și limbajul acesteia cu contextul vieții este de o mare importanță. Copiii au legături asociative care sunt importante pentru dezvoltarea muzicală ulterioară între particularitățile muzicii unui anumit gen și situația comunicativă. Toate acestea fac posibilă dezvoltarea unui început creativ (creativ) la copii.

Ca parte a cursului, metoda sarcinilor creative ca mijloc de dezvoltare a creativității la copiii de vârstă școlară primară este luată în considerare în detaliu.

Orice activitate, inclusiv creativă, poate fi reprezentată sub forma îndeplinirii anumitor sarcini. Aderăm la punctele de vedere ale I. E. Unt, care notează astfel de caracteristici ale sarcinilor creative ca "necesitând activitate creativă de la studenți", în care elevul trebuie să "găsească o modalitate de a rezolva, de a aplica cunoștințele în condiții noi, de a crea ceva subiectiv (uneori obiectiv) nou."

Soluția oricărei sarcini date implică alegerea unei strategii teoretice și metodologice, care poate fi o abordare metodologică a muncii. Problema dezvoltării abilităților creative este în prezent rezolvată din punctul de vedere al abordărilor sistem-funcționale, complexe, orientate spre personalitate, individuale-creative și de altă natură.

Abordarea sistematică, care a constituit baza științifică generală a lucrării, conform lui G. V. Terekhova, este una dintre cele mai eficiente metode moderne de cunoaștere științifică, deoarece permite analizarea, cercetarea, dezvoltarea unui obiect ca sistem integral, unificat. Abordarea sistematică ne permite să luăm în considerare în unitate totalitatea diferitelor tipuri de sarcini creative și metode de implementare a acestora; pentru a determina raportul diferitelor tipuri de activitate creativă, asigurând eficacitatea dezvoltării abilităților creative ale elevilor.

Abordarea activității personale implică dezvoltarea abilităților creative ale elevilor mai tineri în procesul de activitate, în timpul căruia profesorul nu restricționează libertatea de alegere (căutare) a metodei de îndeplinire a sarcinilor creative, încurajează construirea de produse creative personale de către fiecare

elev, ia în considerare experiența subiectivă și creativă a elevilor, caracteristicile psihologice individuale ale elevilor mai tineri, care se realizează prin conținutul și forma sarcinilor creative, prin comunicarea cu elevul.

Activitatea creativă în lecțiile de școală primară ar trebui să fie subordonată unui sistem unificat de sarcini creative, prin care are loc dezvoltarea, înțelegerea detaliilor specifice, a conceptelor și formarea abilităților.

Sistemul de sarcini creative este înțeles ca un set ordonat de sarcini creative interdependente construite pe baza unor metode creative structurate ierarhic și axate pe cunoaștere, creație, transformare și utilizare într-o nouă calitate a obiectelor, situațiilor, fenomenelor care vizează dezvoltarea abilităților creative ale elevilor mai tineri în procesul educațional.

Grupurile selectate de sarcini creative ne permit să prezentăm conținutul sistemului de sarcini creative sub forma unor grupuri interdependente de sarcini creative care îndeplinesc funcții de dezvoltare, cognitive, de orientare, practice care contribuie la dezvoltarea componentelor abilităților creative ale elevilor mai tineri. Funcția de dezvoltare are un caracter definitiv, strategic și are un impact pozitiv asupra dezvoltării abilităților creative ale elevilor mai tineri. Funcția cognitivă vizează extinderea experienței creative, învățarea de noi modalități de activitate creativă de către studenți. Esența funcției de orientare este de a insufla un interes stabil în activitatea creativă și, împreună cu cognitivul, este de bază, susținând întregul sistem de sarcini creative. Funcția practică vizează obținerea de produse creative pentru elevii mai tineri în diferite tipuri de activități practice.

Sistemul de sarcini creative afectează în mod semnificativ gândirea, vorbirea, imaginația și activitatea copilului. Sarcinile Creative ne permit să ne bazăm pe experiența subiectivă a copilului și sunt destul de în concordanță cu conceptul de învățare orientată spre personalitate. Este important ca sarcinile creative să aibă și un caracter de dezvoltare.

Sarcinile Creative ar trebui, de fapt, să pătrundă întreaga lecție de la început până la sfârșit, indiferent de subiectul lecției, de obiectivele și obiectivele stabilite pe aceasta.

Sistemul sarcinilor creative nu poate fi eficient dacă integritatea sa este încălcată și, prin urmare, nu poate fi implementat pe deplin în cadrul disciplinelor academice din școala primară. Principiile de bază ale construirii unui curs pentru dezvoltarea creativității elevilor mai tineri sunt:

luarea în considerare a problemei dezvoltării abilităților creative ale elevilor mai tineri din punctul de vedere al unei abordări sistematice și de activitate personală; coerența cu capacitățile disciplinelor academice;

luând în considerare dificultățile caracteristice în dezvoltarea copiilor moderni de școală primară în general și abilitățile creative în special; o abordare în rețea a organizării conținutului care vă permite să utilizați sarcini creative de diferite niveluri de complexitate, ceea ce asigură progresul în dezvoltarea elevilor într-un mod individual.

Deci, activitatea creativă în lecțiile de muzică din școala elementară ar trebui să fie subordonată unui sistem unificat de sarcini creative, prin care conexiunile specifice ale artei cu lumea exterioară sunt dezvăluite într – un sens larg și există o stăpânire, înțelegere a detaliilor specifice, concepte, formarea abilităților-într-un sens mai restrâns.

Cu ajutorul sarcinilor creative, copiii obțin idei despre diferite înălțimi și durate ale sunetelor muzicale, timbrul, dinamica, colorarea registrului, conexiunea intonațiilor muzicale și de vorbire, genuri, forme, stiluri de muzică din diferite epoci. Sarcinile Creative ajută la formarea gândirii muzicale a copiilor. Atunci când îndeplinesc astfel de sarcini, copiii ar trebui să-și coordoneze acțiunile cu natura melodiei sonore, schimbarea dispoziției. Studiile au arătat că, chiar și la vârsta școlară primară, formarea gândirii muzicale este facilitată de mișcări care ajută la simțirea caracterului, schimbările de dispoziție, dinamica, textura.

Claritatea vizuală combinată cu senzațiile auditive, motorii și tactile îi ajută pe copii să-și facă o idee despre caracteristicile limbajului muzical. În același timp, astfel de mecanisme de gândire precum analiza, sinteza funcționează și se dezvoltă, se dezvoltă vorbirea figurativă a copiilor. În momentul îndeplinirii sarcinilor creative, copilul are spectacole muzicale și extra-muzicale, imaginația lucrează activ. Prin dobândirea anumitor cunoștințe, abilități și abilități, copiii sunt introduși în arta muzicală, specificul mijloacelor sale expresive.

O. Yu. Lupinosova subliniază că specificitatea lecțiilor artistice și creative de educație muzicală și estetică a elevilor mai tineri se datorează parametrilor psihologici, intelectuali, artistici ai acestei grupe de vârstă. În același timp, trei puncte sunt punctele de referință:

înțelegerea frumuseții are loc în unitatea organică a vieții și a artei, impresii vizuale, auditive, verbale, motor-plastice, formând spontan ideile estetice inițiale.

integritatea percepției artei și a activității se datorează sincretismului percepției și ambiguității percepției înclinațiilor elevilor de școală elementară. Acolo se manifestă cel mai clar caracterul de rudenie al tuturor abilităților artistice: literar, actoricesc, muzical etc.

caracteristicile psihofiziologice ale copiilor – receptivitatea emoțională, senzualitatea ridicată a zonelor senzoriale ale sistemului nervos, tipul de corelație a primului și celui de-al doilea sistem de semnalizare-determină predominanța tipului artistic de conștiință în această grupă de vârstă. Prin urmare, copiii sunt în mod inerent talentați, ceea ce este cea mai importantă condiție prealabilă pentru formarea abilităților estetice. Este important să nu pierdeți oportunități deosebit de favorabile pentru dezvoltarea creativă estetică, deoarece nu este întotdeauna posibilă compensarea decalajului ulterior.

un fel de artă, adică o capacitate sporită de a experimenta și de a se identifica cu eroii operelor de artă.

În procesul de îndeplinire a sarcinilor creative în lecțiile de muzică, copilul merge pe drum:

de la percepția artistică la înțelegerea limbajului artistic al acestui tip de artă;

de la înțelegere și Empatie la co-creație artistică;

de la co-creație la creativitate independentă.

Când studiați fiecare dintre subiecte, comploturi în lecțiile de muzică, se folosesc diferite variante de sarcini creative. Sistemul acestor sarcini este proiectat în două planuri: obligația de referință constantă la experiența subiectivă a copilului, la exemple de viață, impresii ale copiilor și, pe de altă parte, la opere de artă în care sunt imprimare situații, imagini, fenomene familiare acestora.

De exemplu, atunci când stăpânești conceptul de "băiat", poți folosi improvizația bazată pe principiul "jocului de rol": oferă-te să privești același fenomen prin ochii unei persoane care se află în diferite situații emoționale. Copiii folosesc exemplul acestei sarcini pentru a dezvoltă relația dintre lumea interioară și cea exterioară.

Pentru percepția și asimilarea optimă a mijloacelor muzicale de exprimare în sistemul sarcinilor creative, este important să se stabilească relația dintre o imagine artistică specifică și mijloacele de întruchipare a acesteia. Există multe tipuri de sarcini creative:

traducerea unei imagini dintr-o serie artistică în alta;

dezvoltarea abilităților de a privi și de a vedea, de a asculta și de a auzi;

construirea sarcinilor de la privat la general.

În prima variantă, sarcinile sunt interesante de transferat prin pictură (culoare, grafică, modelată) sau desen verbal al stării generale a operei, anumite trăsături de caracter ale personajului. Scopul acestor sarcini este de a atrage atenția copiilor asupra legăturii dintre mijloacele de exprimare muzicală, soluțiile artistice cu natura imaginii muzicale.

Modelarea grafică, color a muzicii îndeplinește specificul muzicii ca formă de artă și particularitățile percepției elevilor mai tineri. Alegerea culorii, compoziția grafică generală se realizează în funcție de natura imaginii muzicale, de experiențele emoționale. Momente deosebit de semnificative sunt: poziția specială a liniilor care reflectă Registrul, direcția mișcării melodice, dinamica, pulsația ritmică.

Obiectele desenului verbal sunt descrieri ale naturii, aspectul exterior al unui personaj în lucrările muzicale ale programului.

A doua variantă a sarcinilor creative este importantă pentru formarea gândirii asociative, stăpânirea abilităților de analiză comparativă prin raționament. De exemplu: cum arată acest nor? (o ramură, un sunet, un motiv muzical și altele asemenea). Este interesant să descriem fenomene specifice ale lumii înconjurătoare (vocea animalelor, cântatul păsărilor, foșnetul frunzelor), astfel încât alți copii să poată ghici ce se discută. Jocul " Cum arată? ». Toate aceste sarcini contribuie la dezvoltarea vederii, auzului și capacitatea de a observa proprietățile expresive ale obiectelor și fenomenelor.

Cercul sarcinilor creative aparținând celui de-al treilea grup include astfel de sarcini care ar ajuta copilul, pornind de la un aspect specific al subiectului, să ajungă la o înțelegere a integrității sale artistice. De exemplu, o astfel de sarcină: să înțeleagă rolul unui detaliu artistic pe exemplul efectului care rezultă din rearanjarea cuvintelor, sunetelor, culorilor, ducând la o schimbare a imaginii holistice. Sau o astfel de sarcină: să prezinte comportamentul eroului și portretul său muzical în circumstanțe schimbate.

Prin crearea dramei emoționale a lecției, profesorul pare să "provoace" o situație de alegere între aspirațiile spirituale personale ale elevului și muzica. Trebuie să înveți să te ascuți, muzica din tine.

Deoarece unul dintre tipurile de activitate muzicală dintr-o lecție de muzică este cântatul, este recomandabil să recurgeți la metoda de variație a melodiei pentru stăpânirea mijloacelor de exprimare: cântați aceleași melodii decisiv, încet, gânditor, ceea ce necesită o performanță adecvată a temei, dinamicii, producției de sunet și așa mai departe. Astfel de sarcini creative variabile ar trebui oferite în activități precum ascultarea, scrierea, interpretarea.

Pentru ca sarcinile creative să fie de natură în curs de dezvoltare, să contribuie la educație, formare, acestea trebuie aplicate într-o formă problematică. Este important să creați situații de căutare care să faciliteze căutarea independentă a răspunsurilor și a modurilor de activitate. Este important ca conversația despre muzică să nu înlocuiască muzica. Orice interpretare a muzicii nu va dezvoltă

secretele aspirațiilor spirituale ale compozitorului și misterul spiritual al percepției sale personale asupra muzicii. Este necesar să protejăm acest sacrament al comunicării spirituale între compozitor și tânărul ascultător în orice mod posibil.

Un copil învață muzică prin mișcare încă din copilărie.

Mișcarea plastică, schițele plastice permit elevului să-și exprime percepția asupra muzicii fără a-și explica starea de spirit și să-l ajute pe profesor să direcționeze atenția spirituală în adâncurile lumii poetice a operei, fără a încălca sacramentul comunicării personale cu muzica. Utilizarea metodelor problematice necesită timp în clasă, dar dacă copiii sunt independenți în căutarea, creativitatea, ajung la toate ei înșiși, atunci cunoștințele pe care le-au dobândit sunt mult mai semnificative, mai valoroase, deoarece copiii învață să gândească, să caute, să creadă în propria lor putere, adică se dezvoltă creativ.

Să ne concentrăm asupra tipurilor de sarcini creative care sunt fezabile pentru elevii mai tineri, în care modelele diferitelor tipuri de artă ating îndeaproape.

Cu mare plăcere, copiii preiau compoziția de poezii. Este recomandabil să începeți poezia nu cu finalizarea începutului propus de profesor, ci cu un joc preliminar mai simplu "ghiciți rima". Esența sa este următoarea: profesorul citește o poezie simplă, sărind ultimele cuvinte ale liniilor poetice, iar copiii, pe baza sentimentului de rimă, completează imediat golurile.

Găsirea cuvântului potrivit prin rimă nu este doar o distracție plăcută care pregătește un copil pentru compunerea unei poezii. Ne învață să simțim tiparele structurale în poezie și, ceea ce este important pentru noi ca muzicieni, în muzică. Relația cu rima poetică va fi luată în considerare ulterior în relațiile întrebare-răspuns ale motivelor și frazelor muzicale, în perioade pătrate de structură repetată.

De la primele lecții de muzică, puteți începe să compuneți melodii.

Revenind la compoziția melodiilor, ar trebui să vă bazați pe experiența auditivă disponibilă băieților. Este alcătuit din repertoriul muzicii pentru copii care s-a dezvoltat în perioada preșcolară și unele tipare de intonație muzicală dobândite prin auz și memorie. Lucrarea de compunere a melodiilor ar trebui, de asemenea, considerată ca un mijloc de acumulare a experienței, formarea unui "dicționar" intonațional, înțelegerea legilor formării formei.

Ca orice creativitate, creativitatea copiilor nu poate fi limitată doar de procesul de creație. Cu siguranță necesită comunicare despre ceea ce a fost creat, adică execuția și percepția acestuia.

Motivele psihologice ale creativității care susțin dorința de a crea trebuie alimentate sub forma unor spectacole de concert deschise a ceea ce a fost compus în lecție.

Activitatea executivă ca un fel de creativitate nu se limitează la recitarea poemelor și cântarea. Este umplut, de exemplu, prin redarea muzicii – redarea instrumentelor de percuție de zgomot, cele mai simple, constând din cel puțin două sau trei consonanțe, acompaniament pe pian.

Rebusurile pe materialul muzical sunt genul de activitate în care creativitatea intră în contact strâns cu jocul și chiar intră în joc, ceea ce este tipic pentru copii. Rebus promovează dezvoltarea imaginației, a inteligenței, a inventivității și a altor calități personale importante pentru copil. De asemenea, urmărește obiective pragmatice – învață căutarea, variația, combinatorica, tot ceea ce copiii trebuie să folosească în procesul de compunere a poemelor și melodiilor.

De asemenea, este valoros în rebus faptul că aduce cu sine o emoție vie, cu care procesul de cunoaștere devine mai scurt și mai eficient, deoarece, după cum remarcă S. L. Rubinstein, "Materialul limitat emoțional este amintit, alte lucruri fiind egale, mai bune decât indiferente emoțional" prin activarea mecanismelor de asimilare involuntară a cunoștințelor, este posibil să "organizăm activități educaționale astfel încât materialul esențial să fie amintit de student chiar și atunci când lucrează cu acest material și nu numai că îl amintește."

Principiul ajută la implementarea timpului academic planificat pentru lecțiile de muzică: rezultate maxime cu un minim de material. Un obiectiv strategic pe termen lung este atins treptat, iar următoarea sarcină tactică a fiecărei etape implică în mod necesar includerea a ceea ce a fost realizat mai devreme. Deci, rimele inventate se transformă în suporturi structurale ale unei poezii, se revarsă în cântece, aceeași melodie subtext implică în mod natural acompaniament, polifonia rezultată este transformată într-un scor vocal-orchestral, în care sunt introduse cele mai simple instrumente de zgomot.

Deci, lecțiile de muzică ca lecții creative sunt concepute pentru a juca un rol semnificativ în dezvoltarea creativă și generală a individului. Ele nu numai că echipează o persoană cu cunoștințe, abilități și abilități în sfera locală – muzică, dar pun și bazele unei dispoziții personale față de muzică, capacitatea de reacție la aceasta și nevoia acesteia. Prin creativitate, un potențial ascultător este creat în lecțiile de muzică, iar creativitatea copilului se dezvoltă.

Procesul de activare a creativității într-o lecție de artă depinde de atitudinea profesorului față de creativitate în toate tipurile de activități. Dezvoltarea complexă a artei contribuie la o identificare mai completă a forțelor creative ale

unei persoane, la dezvoltarea imaginației, imaginației, artei, emoțiilor, inteligenței sale, adică la dezvoltarea abilităților umane universale importante pentru orice domeniu de activitate, dezvoltarea creativității.

Bibliografie

1. **Abulkhanova-Slavskaya K.A.** psihologia gândirii. -- M., 1968.
2. **Aranovsky M.G.** conștient și inconștient în procesul creativ al compozitorului. // Întrebări de stil muzical. Colecție de articole. - L., 1978.
3. **Aranovsky M.G.** gândire, limbaj, semantică. // Probleme de gândire muzicală. Colecție de articole / editat de M. G. Aranovsky. - M., 1974.
4. **Aranovsky M.G.** pe două funcții ale inconștientului în procesul creativ al compozitorului. // Inconștientul. Natura, funcții, metode de cercetare: în 4 t. / sub. Ed. generală de A. S. Prangishvili și colab. - Tbilisi, 1978. -- Volumul 2.
5. **Berezina V.G.**, copilăria unei personalități creative. - Spb.: 2001.-60c
6. **Brushlinsky A.V.** psihologia gândirii și ciberneticii. M., 1970
7. **Brushlinsky A.V.** relația aspectelor procedurale și personale ale gândirii. // Gândire: colecție de articole / Rel. editat de A. V. Brushlinsky.-- M., 1982.
8. **Bybler V.S.** gândirea ca creativitate (introducere în logica dialogului mental). -- M., 1975.
9. **Davydov V.V.** teoria învățării dezvoltării. / A crescut. Acad. Educație, Psihologie. În-T mezhdunar. Conf. "Dezvoltarea învățării". - Moscova: 1996. - 541 p .
10. **Dezvoltarea mentală a elevilor mai tineri:** cercetare psihologică experimentală / editat de Davydov V. V. - M., 1990.
11. **Dys L.B.** gândirea muzicală ca obiect de cercetare. // Gândirea muzicală: esență, categorii, aspecte ale cercetării. Colecție de articole / Ed. ed. de I. Lyashenko. - Kiev, 1989.
12. **Farbstein A.A.** estetica muzicală și semiotica. // Probleme de gândire muzicală. Colecție de articole / editat de M. G. Aranovsky. - M., 1974.
13. **Garipova N.M.** formarea percepției intonaționale a muzicii în educația estetică ca sistem: Abstract. cand. dis. - M., 1990.
14. **Gasparov B.M.** Pe unele principii ale analizei structurale a muzicii. // Probleme de gândire muzicală. Colecție de articole / editat de M. G. Aranovsky. - M., 1974.
15. **Gusinsky E.N., Turchaninova Yu. i.** Educația personalității: un manual pentru profesori. M., 1994.
16. **Kazakova T.G.** creativitatea copiilor-lumea imaginilor luminoase și uimitoare //educație preșcolară, 2000, nr.4
17. **Kiyanovskaya L.A.** programarea funcționează în percepția unui produs software: Abstract. cand. dis. - L., 1985.
18. **Kostyuk A.G.** despre orientarea melodică a percepției muzicale. // Percepția muzicii. Colecție de articole / Ed.-comp. V. N. Maksimov. - M., 1980.

19. **Kotlyar G.M., Kotlyar N.N.** modelarea avansată ca o condiție pentru percepția emoțională a muzicii. // Dezvoltarea auzului muzical, a vocii cântătoare și a abilităților muzicale și creative ale elevilor de liceu. Rezumate ale celei de-a VI-a Conferințe științifice. / Sub. editat de Yu. B. Aliyev și colab. - M., 1982.
20. **Medushevsky V.V.** structura unei opere muzicale în legătură cu concentrarea sa asupra ascultătorului. Autoref. cand. dis. - M., 1970.
21. **Melik-pashaev A., Novlyanskaya Z.** transformarea jocului copiilor în creativitate artistică. - Pp. 9-18. Arta la școala Nr.2.- M. 2004. Rogers K. creativitatea ca auto-îmbunătățire. Întrebări de Psihologie. 2000.№1.
22. **Mikhailova M.A.** dezvoltarea abilităților muzicale ale copiilor. - Yaroslavl 2007.
23. **Ostromensky V.D.** percepția muzicii ca problemă Pedagogică. Kiev, 1975.
24. **Petrushin V.I.** două ipoteze despre tiparele psihofiziologice ale percepției muzicale. // Dezvoltarea auzului muzical, a vocii cântătoare și a abilităților muzicale și creative ale elevilor de liceu. Rezumate ale celei de-a VI-a Conferințe științifice. / Editat de Yu. B. Aliyev și colab. - M., 1982.
25. **Probleme de gândire muzicală.** Colecție de articole / editat de M. G. Aranovsky. - M., 1974.
26. **Savina E.A.** Caracteristici ale ideilor copiilor de 5-10 ani despre suflet. // Întrebări de Psihologie nr.3. - 1995.
27. **Sokhor A.N.** condiționalitatea socială a gândirii și percepției muzicale. // Probleme de gândire muzicală. Colecție de articole / editat de M. G. Aranovsky. - M., 1974.
28. **Sokhor A.N.** Muzică. // Enciclopedie muzicală: în 6 volume, 1976.-- Volumul 3.
29. **Starcheus M.S.** este o persoană expresivă (despre exterior și intern într-o declarație muzicală și scenică). // Muzică. Mit. Geneva. Colecție de articole. - M., 1995.
30. **Suslova N.V.** conceptul unui model structural al gândirii muzicale. // Metodologia educației muzicale: probleme, direcții, concepte. Rel. editat de Z. B. Abdullin. - M., 1999.
31. **Suslova N.V.** gândirea muzicală a elevilor mai tineri și metodele de dezvoltare a acesteia. Moscova, 1999.
32. **Tarasova K.V.** ontogeneza abilităților muzicale. M. 1988.
33. **Tarasov G.S.** psihologie muzicală. // Tovarășul profesorului de muzică. Publicație educațională / Comp. T. V. Chelysheva. - M., 1993.
34. **Teplov B.M.** abilități și talent. // Psihologia diferențelor individuale. Mesaje. Moscova: 2001, p. 234.
35. **Terentyeva N.A.** dezvoltarea artistică și creativă a elevilor mai tineri în lecțiile de muzică în procesul de percepție holistică a diferitelor tipuri de artă. - M . 2000.
36. **Terentyeva N.A.** Muzică. Educație muzicală și estetică. Clasele 1-4. M. 2003, - 278s.
37. **Vetlugina N.A.** dezvoltarea muzicală a unui copil. - M., 2008.
Vetlugina N.A. dezvoltarea muzicală a unui copil. - Moscova: 2008 - 415 p.
38. **Vygotsky L.S.** imaginația și creativitatea în copilărie: un eseu psihologic. - A 3-a ed. - Moscova: 1991. - 93 p .

39. **Weiss P.F.** Pe cele trei laturi ale gândirii muzicale creative a copiilor. // Dezvoltarea auzului muzical, a vocii cântătoare și a abilităților muzicale și creative ale elevilor de liceu. Rezumate ale celei de-a VI-a Conferințe științifice. M., 1982.
40. **Wertheimer M.** gândire productivă. / Tradus din engleză. V. P. Zinchenko. - M., 1987.
41. **Yakobson P.M.** viața emoțională a unui școlar: un eseu psihologic. M., 1966.
42. **Zakharova N. N., Avdeev V. M.** studii neurofiziologice ale unor trăsături ale percepției operelor muzicale // tezele celei de-a VI-a Conferințe științifice a Uniunii privind dezvoltarea auzului muzical, a vocii cântătoare și a abilităților muzicale și creative ale elevilor de liceu. M., 1982.
43. **Zemtsovsky I.I.** Semasiologia folclorului muzical. // Colecție de articole. / Editat de M. G. Aranovsky. - M., 1974.

V. РЕЦЕНЗИИ

РЕЦЕНЗИЯ

на методическую разработку «МУЗЫКАЛЬНЫЙ
КЛАССИЦИЗМ», автор ВАЛЕНТИНА
НЕВЗОРОВА, доктор искусствоведения и
культурологии, и. о. доцента Кафедры педагогики
Тараклийского государственного университета
имени Григория Цамблака

Одна из важнейших педагогических проблем, с которой сталкиваются преподавательские кадры в высших учебных заведениях, — необходимость всестороннего интеллектуального и эстетического развития студентов, приобщения их к историческому процессу развития мировой художественной культуры. Особенно это важно в наши дни, когда уровень довузовской подготовки обучающихся стремительно падает, при том что к выпускнику университета предъявляются самые высокие требования, соответствующие европейским стандартам. Предлагаемая к публикации методическая разработка Валентины Невзоровой представляется ценным дидактическим материалом, преследующим важные учебные, образовательные, воспитательные и просветительские цели. Она безусловно обладает качеством практической значимости и будет востребована не только студентами, изучающими дисциплину «История музыки и музыкальная фольклористика», но и молодыми преподавателями, желающими повысить свою классификацию.

С другой стороны, в работе рассматриваются ключевые для истории искусств понятия художественного стиля, метода, направления. Их систематизация и освещение в достаточно доступной форме помогут изучающим историю музыки (а также историю литературы и других искусств) разобраться в связанной с этим сложной проблематике. Наконец, отметим обстоятельное раскрытие собственно темы «Музыкальный классицизм», связанной с творчеством его крупнейших представителей — Глюка, Гайдна, Моцарта и Бетховена, со стилевыми особенностями их музыки, обладающими как общими чертами, так и различиями, связанными с индивидуальными образно-эстетическими концепциями.

Методическая разработка В. Невзоровой логично структурирована, снабжена солидным списком литературы на русском и румынском

языках, грамотно оформлена, изложена научным и, в то же время, доступным языком.

Она выполнена на высоком профессиональном уровне и безусловно будет полезна студентам и преподавательскому составу высших учебных заведений.

Считаю, что работа «Музыкальный классицизм», с учетом высказанных пожеланий, может быть рекомендована к публикации.

31.01.2019

Татьяна Березовикова,
доктор искусствоведения,
и. о. профессора Департамента
музыковедения, композиции и джазовой музыки,
проректор по учебной работе
Академии музыки, театра
и изобразительных искусств



Confirmația
T. Ber

РЕЦЕНЗИЯ
на «Хрестоматию по дирижированию и хору»
коллектива преподавателей кафедры «Культура и искусства» КГУ

Современный музыкальный педагог в условиях непрерывно меняющегося культурно-образовательного пространства должен обладать целым комплексом профессиональных компетенций. Важнейшее место в его образовании и самообразовании занимают, конечно же, исполнительские компетенции в области музыкального искусства – вокально-хоровая и дирижерская подготовка, игра на инструменте или на нескольких инструментах, работа в ансамбле, аранжировка, аккомпанемент и пр. Таким образом, можно очертить границы учебно-воспитательной сферы деятельности студентов специальности «Музыка» – это владение приемами сольного, ансамблевого, хорового пения, инструментального музицирования и дирижирования на уровне развитого музыкального мышления специалиста.

Одним из самых доступных человеку групповых видов музыкальной деятельности принято считать вокально-хоровое исполнительство. Он является неотъемлемой частью системы музыкального воспитания в Молдове и охватывает широкий возрастной диапазон, начиная с раннего дошкольного возраста и заканчивая подростковым. Для качественной подготовки специалистов, владеющих компетенциями в области хорового дирижирования, и предусмотрены учебные дисциплины «Дирижирование» и «Хоровой класс» в системе высшего образования республики. С целью повышения эффективности преподавания и обучения по данным дисциплинам, педагогическим коллективом кафедры «Культуры и искусств» Комратского Государственного университета разработана данная хрестоматия. Данный сборник структурирован в соответствии с целым рядом принципов, являющихся ключевыми при подборе хоровых образцов. В первую очередь это принцип высоко-художественности представленных музыкальных произведений. Авторы так же учитывают принцип межкультурного подхода, что является особенно востребованным в мультиэтнической среде Молдовы, представляя образцы молдавского и гагаузского песенного фольклора. Принципы подбора репертуара по жанровому разнообразию хоровых произведений, по стилям и эпохам так же прослеживаются в содержании сборника. Среди них произведения таких известных западных авторов как И.С.Бах, Ф.М.Шуберт, представителей русской композиторской школы – Н.А.Римский-Корсаков, А.П.Бородин, а также отечественные – В.Попович и И.Иванович. Немаловажным является

и дидактическое предназначение представленного репертуара при работе в классе дирижирования. Это и произведения разнообразного склада письма – полифонические, гомофонно-гармонические, двух-, трех- и четырехголосные хоровые партитуры, с сопровождением и а' cappella. Репертуар может быть исполнен как однородным женским составом хора, так и хорошо подготовленным детским. Таким образом, он может быть использован будущими педагогами в своей профессиональной деятельности при организации внеклассной работы – хорового кружка с учащимися гимназического звена образования.

Исходя из анализа структуры и содержания «Хрестоматии по дирижированию и хору» для студентов специальности «MUZICA» можно смело рекомендовать ее для музыкально-педагогической деятельности как учителей музыкального воспитания в школе, руководителей хоровых коллективов, так и в учебных целях при работе над хоровыми партитурами в классе дирижирования, по совершенствованию дирижерских и исполнительских навыков.

Вероника ВЕЛИКСАР, д-р, конф.
Тараклийский государственный университет
имени Григория Цамблака

20.03.2020

ОТЗЫВ

на Резюме к докторской диссертации на тему
*”Формирование художественных ценностей у студентов в процессе
хореографической подготовки в вузе”*,
автор ТАЛПЭ Светлана

Научный руководитель: унив. конф., д-р Вакарчук Мариана
Научный консультант: научный консультант Королева Елфрида

Исследование, отраженное в представленном автором Резюме к докторской диссертации, посвящено актуальной проблеме ценностей личности, в частности, художественных ценностей и возможности их формирования в процессе хореографической подготовки студентов в вузе. Своевременность данного изыскания не вызывает сомнения, так как определяется интересами социума и запросами современной школы, ориентированных на формирование высококультурной личности, с твердыми убеждениями и установками на генерацию художественных ценностей на протяжении всей жизни.

Выявив ряд противоречий в системе хореографической подготовки в ее прогрессивном усложнении и подтверждая тем самым актуальность темы исследования, Талпэ Светлана, поставила и успешно достигла цели исследования – определить основные этапы теоретико-прикладного формирования художественных ценностей у студентов-преподавателей танца, в контексте знаний, понимания, их интериоризация в процессе хореографической подготовки. Для ее достижения сформулированы шесть логически последовательных задач, решение которых методично представлено в работе. Поэтапная реализация поставленных автором задач осуществляется посредством оперирования широким спектром методов научного исследования теоретического и эмпирического характера (научная документация, описание, классификация, сравнительный, аналитико-синтетический анализ, систематизация, обобщение; педагогический эксперимент, анкета, беседа, исследование, интервью, наблюдение, тест; статистико-математическая обработка экспериментальных данных и результатов).

Автор выводит основные понятия: фольклорный танец, классический танец, современный танец, хореографическое обучение, художественное образование, эстетические ценности и художественные ценности с эпистемологической позиции; вскрывает суть философских, социологических, культурологических теорий и перспектив при определении понятия «художественные ценности». Данное обстоятельство указывает на глубокий теоретический подход докторантки к анализу

сущности ключевого понятия, что позволяет ей вывести формулу структуры ценностей в рамках художественно-эстетических дисциплин. Ею определены художественные ценности хореографического искусства с педагогической точки зрения, в соотношении с философскими и психологическими аспектами. Немаловажным и значимым в этом направлении выступают оригинальные концепции художественно-эстетического образования, которые впервые аргументируют телеологию, ее содержание и методологию принципами искусства во взаимодействии с принципами общей дидактики и образования, дополняющими принципы общей дидактики конкретными принципами художественно-эстетического воспитания. Среди них автор выделяет наиболее значимые в нашей стране разработки К.Кукош, В.Пыслару, И.Гажима, К.Шкепу, З.Гуцу, М.Морарь, М.Вакарчук, Е.Королевой и др.

Удачно вписаны в общую парадигму исследования методические вехи формирования художественных ценностей у студентов в процессе хореографического обучения. Основные отношения человека в культуре, по мнению автора, определяются трихотомией культура, которая состоит из соотношений: Человек-Природа, Человек-Человек, Человек-Абсолют, которые лежат в основе процесса хореографического обучения. Одним из компонентов художественных ценностей исследователь выделяет учебный курс. Предлагаемые в курсе специфические компетенции для данного направления подготовки специалистов должны быть, по утверждению докторантки, сосредоточены на принципах, специфичных для хореографического обучения.

В процессе разработки концептуальных и методологических ориентиров формирования художественных ценностей у студентов, автор разрабатывает авторскую многоуровневую Педагогическую модель VASIC, представляющую собой теоретическую конструкцию, необходимую для использования эпистемологических и праксиологических ориентиров в профессиональной подготовке с перспективой настройки художественных ценностей. Объекты трихотомической модели способны и должны быть интегрированы в общий процесс профессиональной подготовки, что удачно показано в практической ее реализации. В свою очередь, Педагогическая модель является универсальным и незаменимым инструментом достижения поставленной в работе цели.

Несомненный научный интерес вызывает авторская позиция Талпэ Светланы, сформированная на основе собственного педагогического опыта и многолетней хореографической практики в системе высшего образования республики. Созданная ею модель внедрена на протяжении внушительного периода проведения педагогического эксперимента в рамках Факультета Педагогических наук и информатики Кишиневского государственного университета имени И. Крянгэ. В ходе организованных основных опытных этапов в академической среде выявлены технологии и разработана

комплексная система упражнений, ориентированных на формирование художественных ценностей; описаны уровни сформированности художественных ценностей у студентов-преподавателей танцев; апробирована Педагогическая модель формирования художественных ценностей у студентов-преподавателей танцев, которая может быть использована и в преподавании других художественных дисциплин, что представляет собой безапелляционную практическую значимость. Очевидную ценность представляют определение автором современных перспектив использования хореографической компетенции в процессе обучения; аналитическое переосмысление основных структурно-содержательных характеристик художественной ценности путем синтеза известных эстетических и психолого-педагогических значений, а также определение художественной ценности и ее дескрипторов.

Представленный труд вносит существенный вклад в развитие педагогической науки и национальной педагогики высшей школы, так как представляет собой цельное и завершенное научное изыскание, содержащее значимые выводы и практико-методические рекомендации в исследуемой области.

Таким образом, имеются все основания утверждать, что автор диссертации, Талпэ Светлана, заслуживает присуждения ученой степени доктора педагогических наук по специальности 533. 01 – Университетская педагогика.

Университетский конференциар, доктор педагогических наук

Великсар Вероника

Тараклийский государственный университет «Григорий Цамблак»:

01.03.2023 год

Контактные данные:

0037378045900; yenerinavera27@gmail.com

VI. ПРИЛОЖЕНИЕ



БАЛТАЖИ, Димитър, Член на Съюза на писателите на Република Молдова „А.С. Пушкин.“ Образование – незавършено висше, кореспондент на районния вестник «Свет», гр. Тараклия. Живее в гр. Твърдица, Тараклийски район, Молдова – tvardima@mail.ru

ТВЪРДИЦИЗМИ

Речник, фразеология, вярвания, топоними, фамилни имена и прякори в говора на гр. Твърдица, Република Молдова

1. РЕЧНИК

Този речник е плод на проучване на живия език на Твърдица – едно българско градче в Молдова. Също и с запознанството с лингвистични научни трудове по български език – Т. В. Швецова, «Материалы для словаря болгарских говоров СССР (словарь говоров с. Твардицы)», Н. Котова, «Говор села Твардицы Молдавской ССР (к истории сливенского говора)», Ст. Стойков. «Говор села Твардицы (Сливенской околии в Болгарии) и села Твардицы (Молдавской ССР)», публикувани в поредицата «Статьи и материалы по болгарской диалектологии СССР, М., 1950–1955. Вып. 1–7, 1958–1962, Вып. 8–10.

Има думи, които в говора на с. Твърдица (България) имат само едно, пряко значение, а в говора на село Твърдица (Молдова) имат две (понякога и три) значения, като обикновено едното е основно, а другите са преносни.

Например:

Твърдица (България)

Твърдица (Молдова)

Къща

1. Къща

2. Стая

Крак:

1. Крак

2. Спица на дървено талигарско колело

Тиникя̀	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тенекия, тънък метален лист 2. Метална нишка, която пропуска електричество
Кравай̀	<ol style="list-style-type: none"> 1. Кравай (кръгъл обреден хляб) 2. Навършии на геран 3. Изгодна длъжност
Китка̀	<ol style="list-style-type: none"> 1. Цвете 2. Женска украса от сребърни плочки, която се слага на главата 3. Китка на ръка (рус. -запястѐ)

А

Агязмо – аязмо, лечебен, свещен извор.

Думата се среща нееднократно в един ръкописен текст с неустановени авторство и хронологични дати на написанието. Ръкописа оглавен «Ух селу Твардица. Житиету на дяда Георгия Забунова Чишмяжюва», в който се разказва историята на създаването през средата на 19 век на твърдишката чешма в името на «Св. Георги». (Виж раздел «Топоними» в същата книга)

`Айбл – обращение към някого с отсянка за съжаляване (Например: *к`тай си паричките, че ша си г`ладен, `айбл*).

`Аба (рус.) – възглас, означаващ край на някакво действие.

`Арка (рус.) – асма. Чрез рус. *арка* - свод или тур. *arka* – опора.

Артача са – съпротивлявам се.

`Атом (от рус. *атом* - нещо обладаващо голяма сила) – много люта чушка.

Ачтисвам – откривам, очиствам. Напр. небето са ачтиса. Производно от тур. *ачик* – отворен, открит.

Б

Бабана - стара овца.

Бабярки - паберки, плодове или зеленчуци, които се дообират след основното събиране на реколтата.

Баня са ирон. – бълвам след пиянство.

Байнува бълка – невестулка.

Балабѝна – локва.

Балдѝя рус. – кефя се, мързелувам.

Бамбуля¹ – буботя, тихо говоря нещо, което не се разбира.

Бамбуля² – клокоча на силен огън.

Бардеѝльник разг. – радиоприемник, по-рядко магнитофон или друг възпроизвеждащ звук апарат.

Бѝрску – от рус. *барин* - нещо, което много е добро (барска чорба, барска почивка...).

Бѝска – вид женска горна дреха с рѝкави.

Бѝшка – помещение пред избата.

Белизняв – светъл, с бели коси човек.

Бидѝн – вид горна дреха от овча кожа без рѝкави.

Битѝлца – търнокоп (*Думата е чула само от един респондент (Парликов Анатолий Данилович 1973 г. Той я чувал в семейството си от дядо си и баба си).*)

Бѝйчи – вид обредна свещ, която е дълга и спирално навъртяна на специална паничка. Запалват я всекидневно до 40-я ден след смъртта на някой от семейството.

Борч – кисела вода от шупнали трици и подправки, като мая за подкиселяване на чорба.

Брежѝ – в израза: *з`япам брежѝту* – унесен съм, неясно.

Брѝлна – трѝгна някъде спонтанно, без осъзнание, че ми трябва натам.

Брѝля – ругая някого.

Брѝмбазѝк – брѝмбар.

Брѝскѝлка – иронично за жена, която много ходи или пътува, редовно посещава различни места.

Брѝсна – 1. Брѝсна 2. вземам голяма цена.

Буклукѝин – който често прави бели, непослушник; женкарин.

Булхѝн – камък, също и кѝс месо с големина около 10-15 сантиметра.

Бульбулятор – наргиле.

Бѝльчино кѝкальчи – грѝдна кост у прасето, като гастрономически термин.

Бурдуѝос – едро дете или мъж, също и куче.

Бурѝна¹ – от рус. *борона* 'брана'.

Бурѝна² – за човек, който върви небрежно, закача обкрѝжващите го предмети и хора

Бухай – бик.

Бухам – пия алкохол прекалено много.

Буханак – момент. *Духаше сйлян вятър и на един буханак той са утиши.*

Бухкам – блъскам някого или нещо с транспортно средство.

Бухлят – в израза *бухлята къща* – ниска къща с несъразмерно голям надвиснал покрив.

Бухнах са – необмислено купих нещо.

Бъеци – от молд. – хлапета, момъци.

Бъкан – за място, пространство, пълно с нещо, гъмжи.

Бълва – освен основното значение «човек повръща», в Твърдица има и второ значение: дебела тръба излива голяма струя вода.

Бъхтанà – за човек сприхав, нелогичен в действията си.

В

Вадя (овчи кожи) – щавя.

Ватали прен. – дълги крака, предимно женски.

Виляйт остар. – в речта на възрастни българи – прародината.

Вирната главà – горд човек.

Вирната упàшка – за жена, която флиртува.

Вирна (на някого) – намеря махана и се скарам с някого, отпъдя някого.

Вкурубян¹ - деформирана дъска от бъчва.

Вкурубян² – силно пиян.

Врѣвница – християнски празник Цветница.

Втàксам – включвам, присъединявам за разлика от «втаксам» – обещава (по БЕР).

Вълчàк – низко място, дол, зараснал с дървета и храсти. Вълче скривалище.

Върбйчка – християнски празник Цветница (Врѣвница)

Въртукъшник вулг. – мъжки полов член.

Вѣштип рус. - един от спомагателните белези на овца във вид на полузъмба по края на ухото.

Г

Гаджа̀л, гаджа̀лин – гагаузин.

Гергьо̀х – орнаментално изрязана дъска, като украса на фронтон, прозорец.

Гергьо̀хска тря̀ва – трева, която цъфти по Гергьовден.

Гло̀ба ирон. Вероятно от рус. – едра, тантуреста жена.

Грухута̀к – смесица от изпочупени керемиди, циментова мазилка, камъни, като строителен материал, заменяващ чакъл.

Гъзя̀р – високо място, продухвано от вятър.

Гъндур (само в израза: седя на гъндури) – очакване в неизвестност (с неясна етимология).

Гърго̀ра – говоря безразборно или на чужд език.

Д

Дам̀ар – петно.

Дангала̀к - висок млад мъж, който се притеснява от ръста си, гърбави се.

Данд̀ана - голям шум, тантана.

Дар-пир – само в изразите: пръснах нещо дар-пир, счупих нещо дар-пир.
Според БЕР: «дарпир», «дарпиран ме направиха» - смазаха ме от бой.

Дрѝпчу - човек невзрачен, хилав. Вероятно, от *дрипа* – скъсани вехти дрехи.

Дриху̀ня ирон., вероятно от рус. *дрихнутъ* – спя.

Дръгнйлу - човек, който се занимава с несериозни работи, предприема разни несериозни действия.

Дръмба¹ – музикален инструмент, който се слага в устата, хомуз.

Дръмба² – хилава жена.

Дръ̀стя – карам се. Предимно в израза: *като го задръ̀стях!* тоест карах му се, но той мълчеше, не ми възразяваше.

Дръ̀хтя ирон. – дремя, спя.

Дуг̀аня – нещо има лек неприятен мирис или привкус.

Ду̀пча ирон. – ям, плюскам.

Ду̀ра рум. остар. – галванична батерия.

Дъ̀нга – дума с неясна етимология. Казват: *пак аз в дъ̀нгата* – тоест, пак съм на тежка работа, натоварен с проблеми, нося отговорност.

Ж

Жàндра – постна супа, ястие по време на глада от треви и царевични кочани.

Жàста-прàста – само в израза: *работи жаста-праста*, тоест прави нещо грубо, небрежно, без интерес.

Жèври – за куче: лай вяло с преход на ръмжене.

Жигòсал – леко пиян.

Жижану – в детски говор: нещо красиво (пъстра дреха и т. п.).

Жòманца – детска игра криеница.

Журùльник – къса пръчка с перки за журкане на боб, журул.

З

За близйр от рус. – привидно, формално.

Забутрàчян – неуспяващ, забатачен, потънал в работа.

Зажèгнат – за плод, най-скоро овошка, едвам почнал да зрее.

Залйсва – крещи силно.

За разлика от общоприетото значение в българския език: «забавлявам, отнемам вниманието». Според БЕР «залис» - побъркване, замайване, отвличане на вниманието.

Зàмба – един от основните белези на овца във вид кръгла дупка на ухото и уред във вид на тръбчица, с която се прави белег.

Запалò – който гледа и слуша унесено, с отворена уста, зяпльо.

Запъвам са – почвам да работя.

Зафиндифляча гу – хвърля нещо небрежно, с раздражение.

Захиря – всички зърнени запаси в едно стопанство, зайре.

Захлùпвам – отговарям рязко на някого, без да му оставям възможност да възрази.

Зàяшкy сирени – халва.

Зùрна – почна да реве.

Зуруна – трудност, напрежение, зор.

И

Извйвам – пресувам грозде с менгеме.

Изгърмявам ирон. – падам.

Издъгàням ирон. – удрям някого: човек или животно.

Изнийштям са – тихо, незаметно излезвам и заминавам.

Изтръштjавам¹ разг. – падам

Изтръштjавам² разг. – слагам, предявявам нещо, давам сума пари патосно, от душа.

Изтръштjавам³ (някого) разг. – удрям.

Изфjшквам – грубо, безцеремонно изгонвам човек, животно от помещение или територия.

Изхуяцвам вулг. – изкривявам нещо, извършвам работа с грешки.

Изчуртjават са – за хора, добитък – вървят един след друг покрай нещо.

Инкас остар. (на и'нкас, на инка'с) – днес крайно рядко употребявана в Твардица дума – въпреки казаното, напук.

*Словосъчетанието «на инкас» по-често беше чувано до 1980-те години, и то в речта на стари хора. Заместено с думите **напук, нарочно**. Според БЕР думата «енкас» има значение: «на шега, без да се обръща внимание». Интересно е, че «енкас» придшло чрез турски от арабски, където също означава «нарочно».*

Испòртjану от рус. - развалено (за ястие).

Иструпулjавам (на някого) – преднамеренно стряскам някого, плаша го с трополене.

Истрjпнувам – силно се стряскам.

К

Калабалàшки разг. – парички.

Калмукàн – дървена цев, на която се навива прежда. Производно от *кълмук* – кълбо, валмо (БЕР том 3, стр.191).

Калтjрмà – въже, с което се управляват конете, впрегнати в талига.

Кальдòр – коридор. Също и затворена веренда.

Кàля-вàля – горе-долу, лека-полека.

Канардjсвам – удобно разполагам, намествам. Например: канардисах лоста под дингила и издигнах каруцата.

Капàк¹ – дървен щит в задната част на талигата, който се сваля за лесно разтоварване.

Капàк² – най-задна седалка в автобус. По аналогия с талигарския капак. Например: *До Тар`аклия в авт`обуса сед`ях на кап`ака*.

Капèйки¹ – пари, като наличност. Например: *имаш ли със себе си капейки*.

Капѐйки² – много ниска цена. Например: *хляба навремето струваше капейки.*

Карнѐска удà – газирана вода.

Думата излиза от употреба. Навремето в кооперацията се продавала природна минерална газирана вода в стъклени шишета, наречена «Корнештская», тъй като е сондирана край село Корнешти, Унгенски район. Засега възрастните по-някой път така назовават всяка друга газирана вода.

Карпѐтки от укр. *шкарпетки* – памучени, копринени или други тънки, къси чорапи.

Кàртучка от рус. *карточка* – фотография на книжен носител.

Карѐш-марѐш – вино с вода.

Катѐр ирон. – млад мързелив човек.

Квàся ирон. – пия алкохол, разквасям си устата.

Кент – рама, в която се поставя врата, прозорец.

Кентѐр-ментѐр – вървя бавно, клатя се.

Кѐхча – полека, тихо (Например: *гозбата ври кехча*).

Клїня вулг. – извършвам полов акт.

Клѐвна¹ – изпия неголяма доза алкохол.

Клѐвна² – повярвам на лъжа, подавам се на измама.

Кòпчи – хапче.

Корàблики рус. – в детски говор – за цървули, приличащи на плувен съд.

Кòсяр – нож с дъгообразно острие за присаждане на издънки.

Кравàй – дървено, циментово или стоманено навършице на кладенец.

Крàйка, -и – ограда от отпадъчни дъски.

Крѐхнат (някой) – поместен в затвора.

Крїшка-мїшка (близо до *крижи-мижи*) – детска игра *криеница*, *сляпа баба*.

Крòмпул – голям клон на дърво или голям клон отломен от дърво.

Крутмàла от рус. *крахмал* – нишесте, скорбяла.

Круя / крувà ирон. – бия някого. Например: *открувиѝ му един шамар*.

Крян – цвете, лале с виолетови цветя, крен.

Кўза от рус. *кузов* – каросерия.

Кўки-гàги – за лош, неразбираем почерк.

Кукòни¹ ирон. – оскърбителна личностна дума.

Кукòни² разг. – строителен уред за измерване на водоравност, ватерпас.

Кукòшка ирон. – глупава жена.

Кулкùш – кучешка будка.

Купйлу в израза: *синкуту на куп`илу* - положение, когато всинката или по-многого храна в селска къща идва чрез купуване, за разлика от другите къщи, където сами си я произвеждат.

Курà-жа̀ба – костенурка.

Курàй – трева с кораво стъбло, смесица от такива треви като храна за добитък.

Курба̀льник – от *курбан* – обредна гощавка ирон. – човек, който обича невикан да идва на гости, да посещава мероприятия, дето има гощавка, келипирник.

Курвичка ирон. – непостоянен в мнението си мъж, който се старее едновременно да угождава на разни конкуриращи групи.

Курйшка – филтрирани сухи вещества в човешки нос в резултат на дишане.

Курйя – название на местност в Твърдица, топоним. От остарялата дума *кория* – малка гора.

БЕР погрешно го дава като «хрсталак» (Твърдица, Молдавия).

Курла̀титя – местност в северните покрайнини на Твардица. Топоним с неясна етимология, вероятно от личното име Скурлат / Скарлат.

Курса – народно название на пътнически крайградски дизелов влак Бесарабка-Рени.

Кутурба̀йци (само мн. число) – група шумни, немирни хлапаци.

Кучанци – 1. Кученце. 2. уред за измерване плътността на млякото, ареометър.

Кушйца – съд за вино около 1.6 литра, издълбан от цяло дърво (респондент Д. М. Пасков – 78 г.).

Кушка молд. – кучешка будка.

Кушкам от рус. *кушать* – в детски говор ям.

Къдря са ирон. – намествам се неканен.

Кълва̀ – (за риба) лапам стръвта.

Кълйм – част от дървено клонче, която се присажда на друго дърво, издънка.

Кър-гра̀дина – голяма градина.

Къх – детски говор: горещо, пари.

Кяр – нима. Например: *кя̀р тѝй ма харѝсваш?*

Л

Лàмя - тънка стоманена плочка, която се слага в безопасен бръснач, бръснарско ножче.

Лàта - летва строителна.

За разлика от «лата» техн. «плоска дървена летва, дълга 3-4 метра с нанесени деления за геометрична навигация».

М

Майг̀ун – мангуна

Мак̀уха рус. – кюспе.

Мал̀ик – човек, който привлича успех, редовно му върви.

Мангал̀я̀свам – уговарям някого дълго, с хитрини.

Вероятно, произхода му е от «мангела» – «възрастен хитрец», което идва от «манга» - хаймана, хитрец, използвач чрез латинската дума «tango» – търговец на роби, търгаш.

Мàн̀г̀лки – като отговор на дете, което пита някого: – Какво ми донесе?

Възможно от «мангъл̀к» – вид растение, което се яде. Чрез фразеологизъм, зафиксирани

в БЕР: «Лапа мангъл̀к», то ест остава с празни ръце.

Манжал̀т̀ци – джунджурии, дреболии, проводници на ток.

Мàн̀ца пренебр. – название на ром.

Марѝ – частица за обращение жена към жена или съпруг към съпруга.

Марц̀ула – напълнял мекушат човек.

Мàска – машинно масло.

Матраг̀ун – долнокачествен тютюн за пушене.

Мек̀ичи – тестено пържено изделие, мекица.

Мач̀уга вулг. – полов член, кур.

Мезадж̀ий – сватбен пратеник с особена роля. Дума с неясна етимология.

Така в Твърдица наричаха приятели на годеника, които над сутрин след свадбата отиват от годениковата къща, където е било тържеството, в булчината къща, за да съобщят "чисто ли е лицето на булката". Там, в булчината къща, чакат за тази вест старци от махалата. Ако е всичко наред, става голяма почерпка от радост. Ако не е, мезаджиите не влизат в двора, а чукат по портите и ги измазват с мръсотии.

Според някои изследователи (Цоню Ночев?) думата е с арабски произход. *Meziyet* (араб.) – достойнство, заслуга. Тази дума вероятно е в основата на термина *Mezatçı* араб.-тур. – търговски посредник.

Миндѝл – месал.

Миндѝлка – парцал за изтриване на маса, пачавра.

Михѝр – мехур на тялото.

Моноблòк рус. – кравеферма.

Термина от строителите, които строили обект с пет краварника, като едно цяло и го назовавали «моноблок», преминал и на самата ферма. Така се закрепило в речта на твърдичани. Например, «работих много години на моноблока», «на моноблока имаше над две хиляди крави». Също този термин остана и като топоним в Твърдица.

Мръснѝк – човек, редовно употребяващ непристойни думи.

Мрътвѝча – не проявявам активност, замрял съм.

Мукàнин – иронично за овчар, за подчертаване добрите му професионални качества.

По време на румънско присъствие в околните местности отглеждали многохилядни стада овце румънци, тъй наречени «мокани».

Мѝргул (в изречението *ша та л`ай м`ургула* – ще претърпяш неволя) – неясна етимология.

Мушамòрка – долнокачествено или младо мътно вино.

Н

Наблатѝкан ирон. от рус. – начетен, притежава обширни знания.

Навѝвам – надвивам.

Навѝрвям разг. - ям бързо, с лакомия.

Наградѝвам ирон. – заразявам някого с венерическа болест.

Награмадèну – хаотично поставени предмети, които затрудняват проход.

Надѝба – намеря.

Наèдян – горд, надменен.

Наèжан – надменен.

Намусòрян – намръщен, намусен.

Нарàх – характер, нрав. Чрез *нърав* – *нъраф* – *нараф* (респондент Мария Бодлева, р. 1950 г.). Вероятно е от рус. език, в който е стар българизъм, срв. рус. *норов* (с пълногласието –ОРО-) и бълг. *нрав* (с краткогласието –РА-).

Нася̀цан ирон. – пиан.

Натра̀квам ирон. – пълня. Например: *натра̀аках к`офата с дом`ати, натра̀аках ремарк`ето с сен`о, натра̀аках г`ащите* (настрах се).

Натра̀кам са ирон. – напия се с алкохол.

Натранзòлян ирон. – напиток.

Нафй̀ндрян ирон. – пременен, нагиздян.

На фратà – в празник или неделя седене на улична пейка на лаф.

Наха̀кан ирон. – напиток.

Небу̀на рум. – човек луд, безразсъден, лекомислен.

Нѐмску – одобрително за качествено извършена работа.

Нистàвско – младежки говор: негодно, не го бива.

О

Обку̀рян – дрогиран. Производно от рус. курить – пуша.

Òгън прен. – силно пърлив пипер или силно пърливо ястие.

Òл, мн. ч. – улови – вол.

П

Пайта̀л – всяко едро куче.

Пала̀сник – малка джобна чантичка за пари, портмоне.

Производно от «паласка» - войнишка чанта за патрони. Навремето в Твърдица молдовска думата «паласник» означавала «портфейл». Засега думата се използва само в горепосоченото значение.

Панчу̀га – пън.

Папарда̀льник ирон. – за човек, който говори много, неуместно, безсмислено.

Папунй̀жи ирон. – говори много и бързо.

Парамòна – клюка.

Парафй̀ня ирон., от рус. – позоря някого.

Парла̀к – дребно, хилаво шиле.

Думата най-вероятно има иронична отсянка, тъй като според Българския етимологичен речник прякото ѝ значение «остатък от изядено от вълк животно».

Парлапàнец – другоселец.

Пасà (някаго) прен. – тайно следя някого известно време.

Патрèтя от рус. портрет – фотографирам.

Патъркам, пацъркам – правя нещо набързо, небрежно.

Близко е до наречието «четър-патър» в значение «набързо».

Пашламà – ахмак, глупак.

Пашпулйга – прах издигнат във въздуха.

Педàл ирон. – крак. Например: *прибери си педàлите.*

Пèтря ирон. от рус. – разбирам от нещо.

Пишлигàрин – за хлапе, мъж с голям полов член или мъж-женкар.

Пиштялка ирон. – полов орган на момче.

Планнйци – местност в южните покрайнини на Твърдица.

Място, където навремето пладнували селските крави и овци.

Плеска̀лу ирон. – който говори много и необмислено.

Плèсна ирон. – взема нещо скришната, открадна

Пл̀зна ирон. – мързелувам, безгрижен съм.

Подбèдривам – подигравам се, подучвам.

Поддитя̀вам са – ставам наивен като дете или почвам да играя детски игри.

Пòфиг рус. – за израз на равнодушие.

Прибл̀уда рус. – бродяга, пройдоха.

Прибризинè – народно название в Твърдица за християнския празник Преображение Господне.

Пригь̀барям – присвоявам, крада.

Припàс – безделник, бродяга, пройдоха.

Приплèскану – за почва: от силен дъжд плътна, закоравяла.

Прѝспа – улична дървена скамейка до дувар или стена на къща.

БЕР го дава като «глинена скамейка до стената на къща; открита тераска»

Прис̀уртя са – нагадя се, присъединя се, без да съм поканен.

Прусвèтна (ми) са – изпитам болка и зашеметяване от удар.

Прусвятка са – наблюдава се мълния.

Пуган – за животно (най-вече овца или коза), което редовно се отбива от стадото и повежда другите животни.

Виж: «Поган или пуганесто (за животно) което яде всичко, дори и мръсотии». «Поганин (диал.) – човек, който има друга вяра (нехристиянска), нечист, мръсен човек» (Български етимологичен речник - том V, стр. 416. Академично издателство «Проф. Марин Дринов» София 1999 г.).

Пуджёнвам са – вземам жена без официален брак, кратковременен брачен съюз.

Пуклòm – поклон.

Думата се среща нееднократно в един ръкописен текст с неустановени авторство и хронологични дати на написанието. Ръкописът е озаглавен «Ух селу Твардица. Житиету на дяда Георгия Забунова Чишмяжиюва», в който се разказва историята на създаването на твърдишката чешма с името на Св. Георги.

Пулувèчка – стъклено шише за половин литър.

В БЕР «половечка» (Твардица, Молдавия) – половинлитров съд.

Пўшка от рус. – информация, пусната преднамерено да въвежда в заблуждение, клюка.

Пўшки – мехури с течност, най-вече с вода.

Пърприца – бързане, неуспяване.

Пърдялка и пърдълка ирон. – мотопед.

Р

Развалидòм – като съществително за някого, който поддаква по време на съпружеско каране

Развързах ги (в израз: *Развързах ги лафовете*) – почнах да говоря много, не мога да се спра.

Разгулгъзяну ирон. – неприбрано, разхвърляно в къщи, в двора.

Раздрўндян ирон. – разпасан, неопрятен в дрехите и косата човек

Разкв`асям – бия някого по лицето да пусне кръв. Например: *разкв`асях му нус`ъ.*

Райбер вулг. – голям мъжки полов орган.

Распартушїня – разпръсна нещо, което било целокупно (агрегат, бохча и т. п.).

Распрягай – шеговит призив в случай, когато се предполага дълго чакане някого или нещо.

За израза има устно предание. Някой си Наню от рода Стояхтя имал си навик, щом баща му и брат му впрегнат конете да отиват на нивата, той заминавал в дола в

края на тяхната градина да сери. Тъй като прекалено дълго се замайвал, бащата казвал на втория син: «Распрягай». Когато питали Наню защо тъй дълго се маял, той отговарял: «Срах и мислех, срах и мислех, как да обърна водата в дола да върви нагоре».

Растормажвам от рус. *растаможить* - уреждам документи на митницата, за да вкарам кола, стока от една държава в друга.

Рихтувам от рус. *рихтовать* в прен. значение – нанасям побои – бия някого.

Рòвя – търся информация в книжни или електронни източници.

Ръждà ирон. – вехта кола.

С

Салатùра – тресавище.

Самàрдал – див чесън.

БЕР погрешно го дава като: «самалдар» - вид подправка (Твардица, Молдавия).

Самугъ̀зник – човек, мислещ предимно за себе си.

Сашà от рус. *шоссе* – път с чакълена настилка.

Свèтнал – силно пиян.

Свèтна ирон. (на някого) – ударя еднократно силно някого по главата.

Синѝшка – тънка копирна хартия.

Ска̀мбала – черница.

Скинж̀увам – дразня, провокирам.

Скя̀сан – луд, сприхав.

Сл̀нчува – слънчоглед, като растение.

Вероятно закрепил се е в езика само първата част от някогашното словосъчетание «слънчова любовница», което било характерно в говора на сливенските твърдичани за названието на слънчогледа. (Ст. Стойков: «Говор села Твырдицы (Сливенской околии в Болгарии) и села Твардицы (Молдавской ССР)» Издателство Академии наук СССР. Москва. 1958 г.).

Сл̀япу к̀учанци¹ – къртица.

Сл̀япу к̀учанци² – за човек, който не вижда очевидното.

Сòка – посока.

Спартòсвам ирон. – бия с тояга по гърба надлъж човек или животно.

Стрелѹху – един от основните белези на овца във вид на два прореза на върха на ухото под остър ъгъл.

Стрѹнка – стърга.

Стѹклян цѹгур – смучещ се бонбон.

Т

Тѹнк, тѹнкур от рум. форма за мн. ч. – за човек или добитѹк, който върви направо, упорито.

Тѹнтал – позабравено народно название на пътническият влак, който навремето правел курсове от Бесарабка до Рени.

Произлязло от куриозен случай на железопътната станция Бесарабка през 1960-те години. Някой си твърдичанин Петър Попов по прякор Тантала (неясно), улучил момента, когато машинистът на влака отсъствувал в кабината и се качил в нея. Тѹй като двигателят бил запален, нашенецът превключил свирката на локомотива и пуснал влака да върви. След като малко се повозил по станцията, имало голямо разбирателство в милицейското отделение. Оттогаз нашите дядовци, чувайки свирката на този пътнически влак, казвали: Тантала се чува или Тантала идва.

Тарабѹн укр. – барабан, тѹпан.

Тежѹко - нещо тежко.

Рядко употребявана дума от единични респонденти в Твърдица. Общопотребително използва се «тежко».

Тѹтнуша – дете, което по характер, навици прилича на тейкото (баща си).

Топ¹ – топка за футбол, волейбол.

Топ² – метална топка, която чрез верига със своята тежест задвижва часовник, топуз.

Трухѹца – народно название в Твърдица за християнския празник „Света Троица“.

Трѹгнала – за гозба: почнала да се разваля.

Трѹнтур от молд. – тѹртей.

Тѹла – тухла.

Тумунѹ – натяквам.

Тупѹ са прен. – ядосвам се мълчешком.

Тѹтна – натяквам.

У

Убиса̀льник (убиса̀льчи) – цилиндричен вертикален стоманен съд с похлупак и дръжка.
В Български етимологичен речник думата е записана като «обесельник», която се среща само в Твардица молдавска и означава: «глинен съд с дръжка за носене вода в полето».

Ўгризки – гощавка след сватба, кръщаване и други подобни мероприятия, на която канят комшии, приятели, роднини не присъствали на тържеството. Идва от «огризки» – остатъци от ядене след мероприятие.

Ўгурка – остатък от недогоряла свещ или цигара, фас.

Уединѐ – празник Въведение Богородично.

Улу̀чи умал. от улук. ирон. – иронично за място, където има приятелска почерпка.
Например: *Събр`ахми на ул`учи, Ел`а, набл`ижжи до ул`учиту.*

Умархулèн – омачкан, изцапан.

Упа̀сян – изненадващ със своите действия.

Упна̀лка – дървен уред с който се затяга кросното на домашен тъкачен стан.

Ўрда – детска игра.

Уфѐйквам си ирон. – тръгвам си.

Ушибан – напълнял.

Ўюк – един от основните белези на овца във вид полукръгъл прорез отпред или отзад на ухото.

Ф

Фанта – пластмасово шише от 1 до 3 литра.

По името на търговска марка, която продава едноимен питеен продукт в такива шишета.

Февру̀шка – вихрушка, вихър – чрез метатеза и други звукови промени.

Фирèн – подпален плат, дреха.

Фуръ̀ча ирон. от рус. – разбирам от нещо, довоземам си.

Фърку̀лица¹ от молд. – вилица.

Фърку̀лица² от молд. – един от основните белези на овца във вид два насрещни прореза на ухото, приличащи на вилица.

Х

Хазма̀н – скопен овен

Хайкам – разкарвам някого, моля да ми изпълни няколко незначителни молби подред.

Харшик – малка кост от задния крак на овца, ашик.

Хитричкуту ирон. – интернет.

Хора-бъеци – призив към група хлапаци или мъже за внимание.

Худул ирон. – денди.

Хутул¹ – кошер.

Хутул² ирон. – задник на пълна жена.

Хълцъгъс вулг. – полов акт.

Хърлѐз¹ молд. – права лопата.

Хърлѐз² молд. – един от основните белези на овца във вид прорез на ухото срещу главата ѝ отзад или отпред под ъгъл 90 градуса.

Ц

Цапна ирон. – взема нещо, без да питам, открадна.

Цвѐкна са – заема положение, място, като правя неудобство на окръжаващите.

Цепѐнца – за човек, който обича да спори, да се заяжда.

Цикарида – запечена кръв върху кожна рана.

Цикариди – пръжки от свинска мас.

Вероятно от «кикирида» - нещо изгоряло, припечено.

Цймус вѐнци от идиш *цимес* – нещо качествено, вкусно – много добро вино.

Циримѐнна (жена, мома) – навремето в село жена, мома, която не носела традиционна българска носия, а се обличала в градски дрехи.

Цѐпал – голям тлъст човек.

Цѐпна са ирон. – седна, наместя се, без да ми е място тук.

Цѐцнах – изпия алкохол.

Цѐрка – вид детска игра, челик.

Цѐш-магарѐш – носене на дете, когато то е качено на рамената или гърба на възрастен човек.

Цѐфна ирон. – неочаквано дойда, пристигна.

Цяпнату – един от допълнителните белези на овца във вид на единичен прорез в края на ухото.

Ч

Чемергѐс ирон. – ракия.

Чепкани¹ – за дъжд, който ромоли и го подсява вятъра.

Чепкани² – за стар човек: върви с гъсти къси стъпки.

Червиш – костен мозък.

Черкòвен – за човек редовно посещаващ църква.

Чѐркува – църква.

Черпѝк – човек, който не си довзема.

Черя̀слу – ченгел.

Чйтуу – вид плат, басма, рус. ситец.

Чоп – перчем.

Чувг̀н – ситен студен дву-тридневен есенен (октомври – ноември) дъжд, предимно с вятър от север.

Чумàшки дѝш – летен дву- или тридневен студен дъжд с вятър от към с. Чокрак, Тарутинско.

Чурбалй̀х – за човек: лекомислен.

Чурти – тече на тънка ивица вода, зърно.

Чўтура ирон. – човеша глава.

Чўхна шег. – тръгна.

Чўшка – лале.

Ш

Шàвка от рус. – човек, който съглежда за другите и донася на интересуващ се от такава информация.

Шалвàри – от рус. *шаровары* – навремето младежки гащи с широки крачоли.

Шапшàл или **шапшалò** ирон. – за човек смотан, невзрачен, глуповат.

Шапшàл-плàння ирон. – невзрачен, глуповат човек.

Шкѐмбяну – плат, по текстурата приличащ на шкембе.

Шланг от рус. – ирон. за човек, който мързелува, нарочно се бави в работата, за да я изпълнят другите.

Штандър от нем. *stand hier / станд хиер* – *стой тука* – детска игра с топка.

Штъркукрък – човек с дълги крака.

Шутък – овен без рога.

Шушера от рус. – съвкупно название на група люде, приближени към някой ръководител. Също и всеки един от такава група.

Шушлѝпа – обвивка от лук, слънчогледова семка, обелка от картоф и друго подобно.

Шушъл – плик от хартия, свит конусьобразно.

Я

Якоглах – с корава глава, опърничав – с преглас на съгл. В в съгл. Х.

2. ИДИОМИ

Идиом (или фразеологична единица) е обрат на речта, стабилна комбинация от думи, чието значение е трудно да се разбере въз основа на значението на думите, включени в него, взети отделно. Често звучи като глупост. Такъв оборот се използва като цяло, в чието по-нататъшно разлагане няма смисъл.

Всеки език има свои собствени фразеологични единици със собствена образност и директния им превод само обърква читателя. Идиомите са много важни в езика, тъй като му придават емоционално оцветяване, богатство.

Идиомы – поговорки, фразеологизми и други устойчиви речеви изрази от молдовска Твърдица, събрани посредством живо проучване, анализ на социалните мрежи.

Тези изрази битуват или битували някога, по-рано, във всекидневието на една неголяма българска общност (около пет хиляди човека), която си има свое индивидуално развитие в многонационалната Молдова, и която е възприела, съответно, някои елементи от другите култури и езици в региона. Но във всеки случай чрез тези изрази се чувства българската мъдрост по отношение към основните човешки благодетели и недостатъци.

Много от представените идиомы, които са характерни не само за твърдишкият говор, вероятно, битуват и в други населени с българи места. Тези от Твърдица са дадени най-близо до автентичното им произнасане.

А

А̀бълки, кр̀уши – м̀ечката ги пуд̀уши – детска залъгвалка.

Ад̀е ша ти ут̀ива душ̀ата? – шеговито-ироничен въпрос към човек, който коли животно, птица или убива насекомо.

Аку б̀й с̀яка мух̀а ср̀ала м̀ед – подчертаване, че не всеки човек може да има творчески или майсторски прояви.

Ам какту казал Кальчу: «Хуйца» – грубо отказване за даване на нещо.

Ангела му й слаб – човек, който лесно се предава на слабости.

Асвальтна боляс – казват на някого, който често пада пиян и има петна по лицето от това.

Аз гу лъжа, чи ша са жєня за нєгу, пък тѝй ма «люби» кат прѝст – алогична фраза.

Произлязла от изказване на една мома.

Ас май съм вѝшкаф – нямам пари, нямам материални възможности да участвам в някакво мероприятие.

Ас ми й за чѝтка – не ми трябва това, не се нуждая, не ме интересува.

Ас ми й мѝруу – не ме интересува.

Ас ми й пѝфиг – не ме интересува – от руски.

Ас ми й фиолѝтуу – не ме интересува – от руски.

Ас ни пасѝ трѝва – досещам се, разбирам от нещо.

Ас ни пѝмня какѝ фчѝра ядух – когато не може да се спомни нещо от миналото.

Ас та ебѝвам – навивам ти, махам те от някаква конкуренция.

Ас, ти и цѝлу сѝлу – за разкрита тайна.

Б

Бѝбина зѝба – за човек постоянно зъл, досаден.

Бѝбинта ти Никулѝйчина – не е вярно.

Бѝбинта ти трѝнкина – не е вярно.

Бѝй си на зѝбите – говори пустословие.

Бѝли мухѝ – сняг.

Бѝши ми на акѝла – забравих нещо: дума, планирано действие.

Бѝши ми на изѝкя – забравих какво ще казвам.

Биз кѝрти пузнѝвам – досещам се за нещо.

Биз сапѝн в гѝзѝ са тѝпчи /са врѝ – подмазва се.

Биз учѝ – безсъвестен.

Бѝй самѝря, да са угѝди магѝриту – меко възпитание.

Бѝстра удѝца – мѝрна главѝца – отказ от алкохол.

Бѝя са в гѝрдѝтя – доказвам, уверявам някого в моята правота.

Бий са на акъл – мисля задълбочено, стоя пред дилема.

Блийжи му гъзъ – подмазва се, по своя воля старее се да му угажда.

Блястѐт и учийките – за жена с похотлив поглед.

Бòлян здра̀х нòси – който е натоварен с работа, но пак на него поръчват.

Бòлян са пита – шеговит отговор на въпрос: «Ще изпиеш ли (алкохол)?»

Бòх знай ут дè – от незнайно място.

Бòх на пòмуш – поздрав за човек, който работи.

Брашнѐна мийшка – за човек, работещ в зърнените складове или на мелница.

Брѐмбѐзѐци имам в главѐта си – побъркан съм.

Бужѐ сила – казват за всяко необяснимо природно явление.

Бурлѐшка рѐбута – небрежна, бърза работа.

Бѐтам си – тръгвам си.

Бѐхали ша ядѐм – когато няма нищо за ядене, нищо не е сготвено.

Бѐхнах му гу ух учийта – казах му истината направо, без да я омекотявам или крия нещо.

Бѐрзам кат циганин на пумѐна – неоправдано бърза, работи без обмислено решение.

Бѐрзу гувнò вѐрх не вѐржи – всяка работа да се работи обмислено, без бързана.

Бѐхтана рѐбута – за някаква работа наскоро, без план и прилежание.

Бѐгат ми учийкитя – изобличен съм в лъжа.

Бѐра̀ кахѐри – мисля за някого, излишно се безпокоя.

В

Вали кат из бакѐр – силен дъжд.

Вѐлям гѐрнита – нищо не правя, безделничам.

Варѐ кат кудѐк – крача отзад, преследвам някого.

Варй при слѐнчува мѐйка – казват на дете, което не слуша майка си.

В драбадѐн упит – силно пиан.

Вѐшча, бѐти Ивѐне! – емоционален възглас при сполука.

Вие ми са свѐт – чувствам се неуверено в пространството, губя устойчивост от вътрешното състояние или от висота.

Вийкам си на акѐла – мисля си.

Вйкам на чѐрнугу бялу – съзнателно казвам нещо наопаки.

Вйну кйсялу – на лузата вйсялу – поговорка за кисело вино.

Вйнци с ляп, вйнци с ляп, чи вйнци биз ляп – шеговито за постепенно пристрастяване на дете към алкохол.

Вйркам чѐшите – пия много.

Вйркам си нусѐ – не желая нещо, което ми е предложено.

Вйрнат ми й нусѐ – възгорден съм.

Вйси ми жўната ду зимята – сърдит съм силно.

Вйси на шйята ми – отговорен съм за някаква материална ценост.

Вйся на шйята – подложен съм на съдържание на някого.

Вйта панчўга – непоносим характер.

Вйт кат брястува панчўга – опърничав.

Включял съм «Гиочѐла» – правя се на глупчо. («Гиочел» – марка молдовски хладилници).

Врѐдян ух червйша - зъл, вреден характер.

Врѐдян чак в жигѐря – подчертаване на непоносим характер.

Врѐмиту му са вали – преддъждовно време.

Врѐмиту стяга – застудява се.

Врѐмиту утпўска – затопля се.

Ври ли, бўлка, бѐба? – шеговит въпрос с предполагаем неприличен отговор.

Една булка свекървата я попитала: «Ври ли, булка, бѐба?», а тя отвърнала: – «Ври, ври, като гъза ми».

Врѐц, чи прѐц – вземам се да извърша някаква работа, но не ми стига опита, силите.

Всяку злѐ – за дубрѐ – когато не се помни доброто.

Втѐра мутйка – сезон, когато за втори път след посева се копаят с мотика слънчогледът, царевицата, тютюна...

Вълкѐ козината си менява, ама харакѐра си ни менява – за опърничав човек.

Вълкѐ пѐ-сўруу ядѐ – за недоварено месо.

Вѐнкашну стьргалу – иронично за преведен зет или за човек, който не е уважаван в семейството, в колектива, без авторитет, избутан.

Вързани ми са ръцетя – ограничен съм в някакви действия, нямам свобода да извърша което желая.

Вързан поп – мирну селу – да не се позволява на някой да заблуждава хората.

Въри ух бугатия са нагледай, пък ух бедния са наеж – за изгубена човечност, душевност в някои заможни къщи.

Върти ми са на изикя – нещо, което сигурно го зная, но засега съм го забравил да го кажа.

Въртя си упашката – избягвам от нещо с хитрини. Също така за мома жена: флиртува.

Въря му пу уда̀та – угаждам му.

Вътачани ръця – за човек, който неумело работи с ръцете.

Въшка нѐма за адѐ да ма ух̀апи – в момента без пари съм, беден съм.

Вятър ма зѐ – много бързо заминавам.

Вятър ма н̀о̀си – карам транспорт много бързо.

Вятър ух глав̀ата му – лекомислен, неизпълнителен човек.

Г

Гагау̀зин и на кра̀ва п̀ѐт не да̀ва – шеговито за поведението на водачи гагаузи.

Га̀зи ма му̀ра̀вата – за потискане, за страх по време на сън.

Га̀зи ма прусту̀тата – допускам редица грешки в някаква работа.

Га̀рга на га̀рга ук̀о̀ ни ва̀ди – кръгова поръка.

Гла̀нна кук̀о̀шка прус̀о̀ съну̀ва – нещо, което е желано, но в този момент е невъзможно.

Гла̀нна мѐчка ху̀ро̀ ни иг̀ра̀й – няма да върша тази работа без заплащане.

Глѐдай му ак̀ѐла, чи му кро̀й ша̀пка – за чуден, непредсказуем човек.

Глѐдай си ра̀бутата – не ми се меси в действията, в живота.

Глѐдай си хат̀ѐря – не се притеснявай.

Глѐдай ху̀боу, чи нѐма ра̀бу̀та ут тѐбя – предупреждение за внимаване.

Глѐда кат му̀тул (рум. «мутул» - ням) – необщителен, не дава отговор на приветствие.

Глѐда, кату насра̀ну дѐти ма̀йка си – за човек, който гледа плахо.

Глѐдал на сва̀рка – иронично за човек с подути очи, лице след пиянство.

Глѐдам нѐшту да фа̀на – имам цел да не губя време, а да направя нещо.

Глѐда на ча̀мпер – пиян, с разсеян поглед.

Думата «чампер» или «чемпер» в Твърдица е с неясна етимология.

Говòриш инà гàшта пля̀ва – за лекомислен събеседник.

Гризè гридà - ревнува.

Гръмни ма, ни пòмня – отказ да се спомни нещо.

Гръмна ми главàта – някой дълго и силно крещи, нещо, което издава шум: човек, радио, машина.

Гувно̀ кату вѝжи – когато някой дълго се май в тоалетната.

Гуд̀иния са изчурт̀яват – годините на живота минават една след друга.

Гуля̀м ба̀ти – за нещо голямо, впечатляващо: човек, животно, машина.

Гърмян̀ зàяк - човек с опит, преминал премеждие.

Д

Да б̀дим хòра – да има разбиране.

Да̀вам душà от ра̀бота – работя прекалено много, уморен съм.

Да̀вам на в̀ра – давам нещо с отсрочено плащане.

Да в̀ди г̀з п̀т – безцелно, безрезултатно пътуване.

Да̀й, Бòжи, здра̀ви – наздравица преди употребяване на вино, по-рядко на ракия, водка, бира.

Да̀й ма, ма̀мо, пò-далèку, да са фàля пò-лèку – шеговита поговорка за некадърна мома.

Да зав̀ржим сланѝнка – да си направим следобедна дрямка.

Да̀ка я̀р па̀ри – д̀ух – компилация от румънски и български думи, шеговито предлагаща да духаш на горещото.

Да̀л Бòх дубрò – отговор на поздрав: «Добър ден» или «Бох на помуш».

Да нè да си вид̀ял г̀штя̀р? – ироничен въпрос към някой, излязал вън през ранна пролет тънко облечен, бос.

Да н̀ ми ус̀мни – уверение, че казвам вярно.

Да н̀ си па̀ннал ут̀ нибèту – за човек, който не знае общоизвестни новини.

Да н̀ си ра̀съл ух̀ гу̀ра̀та? – за човек, който не знае нещо елементарно.

Да н̀ си рудèн в̀ лѝфта? – ироничен въпрос към човек, който не затваря вратата след влизане или излизане от помещение, двор: лифт чрез рус. – асансьор.

Да н̀ съм̀ срàл ух̀ бòрча ти? – на някой сърдит, недоволен.

Да нѝ ти ѝ ўрки – хубаво да изглеждаш.

Дàрум нѝ ми трѣва – за нещо, което натрапчиво се продава, но аз не се нуждая от него.

Да са дàва акъл – с кòхата ша му сѝпя – за някой, който прави необмислени, рисковани действия.

Да са зарòвя в зимя̀та – изпитвам голям срам.

Да са пувѣ̀рна кат Вѣ̀лкүх Пѣ̀тра – забравил съм нещо, че се връщам да го кажа.

Имало навремето в Твардица един Петър Кара от рода Вълкувтя, който, срещайки някого по пътя, го занимавал с разговори. И когато накрая се разделяли да тръгват по работата си, Вълкух Петър винаги се повръщал да си доизкаже думите. От тогава се е родила тази поговорка.

Да са рàжда на кàмька – шеговита наздравица, когато се пие чаша вино.

Да са урѝгним – да изпием газирано вино, газирана вода.

Да си думѣ̀тна – да изям още нещо, след основното ядене, Също: да си поспа още малко след събуждане.

Да си разквàся устàта – да опитам нещо от яденето.

Да си убикүлѝ нѝвата – за току-що изваден от пеща хляб и покрит с месал.

Да скүмѣ̀ками от руски – да измислим, да организираме.

Да съм жинà, постоя̀нну ша ми ѝ мòкра пристѝлката/пулàта – мъж, който лесно се убеждава, поддава се на отстъпки.

Да та заплү̀й, ша изгүрѝш – за вреден, зъл човек.

Да ти ѝ за убицà – да го запомниш на дълго.

Да ти кувà магàриту – да ти дам пари. Най-вече на дете, като благодарност за коледен поздрав.

Да ти са пузлатѝ устàта – отговор на приятна, обещаваща нещо дума.

Двѣ̀ дѝни пүд инà мѝшница ни мòя да нòся – невъзможно едновременно да върша няколко работи.

Дѣ̀т гү плү̀я, нѣ̀ма да гү блѝжа – уверен съм в това, което съм казал, няма да си вземам думите обратно.

Дѣ̀т нѝ гү сѣ̀йш, тàм нѝкни – за човек, който не е там, където трябва да е.

Дѣ̀тский сàдик рус. – казват, когато думите или действията на някого нямат логика на възрастен човек.

Дибѣ̀ла му ѝ шѝята – здрав, издръжлив човек.

Дѝгат к̀штата на «урà» – предимно за деца: много активно играят, крещят.

Жувейм си кат кòтката с мйшката – не сме в добри отношения.

Жувейм си кат кучиту с кòтката – не сме в добри отношения.

Жўвита с жўвита, умрелитя с умрелитя – предотвратяване на чрезмерно съжаляване за умрелия.

Жўмнах му – за животно: гръмнах го, заклах го.

Жўната ми виси ду зимята – намусен съм.

Жўнитя му стават за хладец⁹⁸ – човек с дебели устни.

З

Забѝ ми нòж в сърцету – силно ме разтревожи с неприятно действие, известие.

Загънат приз гла̀ва – за някой, който спи през деня.

За двѝ капейки в черкухта ша прѝнни – за свидлив или за лаком човек.

За идѝн гѝз мѝясту – да се освободи място за сядане на един човек.

За идѝн гѝз ра̀бутим – цялата наша работа е да се наситим.

Замирѝса на латинка ирон. – след изпускане на газове от червата.

Замрѝзнах кат цуцик⁹⁹ – изстудих се.

Замрѝзнува – шеговито за лятна горещина.

Запалях са ут бя̀гани – върша работа наскоро и с много придвижване.

Зара̀ди ѝно ма̀тари не мрази цялуту селу – една грешка не бива да отрича всичко положително.

Зара̀ди тѐбя и в с̀ухия с̀ват¹⁰⁰ (суват) ша са фѝрля – шеговито подчертаване на уважително отношение към някого.

Заспала свинѝа в кочина, съ̀нувала, чи искочяла – маловероятни желания.

Затварѝй, да ни излѝзи зѝаяка – през зимата да се затваря по-скоро вратата, за да не излиза топлината.

Затварѝям `юшката¹⁰¹ – прекратявам някакво нежелателно действие някому.

Затрѝвам си гла̀вата – самоубивам се, изгубвам се от селото.

⁹⁸ От рус. холодец – пача.

⁹⁹ От рус. – кученце.

¹⁰⁰ От прабълг. – малък язовир, вж. БЕР – Български етимологичен речник, т. 7.

¹⁰¹ От рус. вьюшка – душник на комин.

Зату̀ри си иба̀льника¹⁰² вулг. – грубо предлагане на опонента да прекрати спора, да не говори излишно.

За х̀оп и за ух гр̀об – иронично за носия, която се носи и в делник, и в празник.

За ...`у̀юву зд̀рави – напразно.

З̀аяшкy с̀иряни ирон. – халва.

З̀емам си л̀яп на р̀ъцете – получавам професия или длъжност.

З̀емам си д̀ърмитя – заминавам, без да се знае накъде.

З̀ема ми ак̀ъла – отвлича ме.

З̀ема ми зд̀равитy – за човек, който много ме ядосва или работа, на която отдавам много сили.

З̀емам гу изут̀далеч – повеждам разговора с предварителна подготовка на слушателя.

З̀емам са на ак̀ъла – претоварен съм с информация, не успявам да помня и да върша всичките работи.

З̀имата й са в̀ижда ну̀съ зад Ки́рийския ге́ран (С̀ярува ги́ран) – зимата приближава.

Ки́рийския ге́ран и С̀ярува ге́ран се намират в северните покрайнини на Твърдица. Зимата идва със студени северни ветрове и старите хора така метафорично обясняваха на внуците си, че скоро зимата ще дойде.

Зим̀и и на м̀еня, кат̀ ни т̀ь у̀лyят – шеговито напътствие за някой, отиващ в магазин.

Зим̀и са в р̀ъця – успокой се, внимавай, не бъди нехранимайковец.

З̀япам б̀режету – отвлечен съм, невнимателен.

И

Игр̀ай к̀ришка-м̀ишка – тайни действия от страната на някого, които личат и са известни на окръжаващите.

Игр̀ай му к̀р̀х̀та к̀ът на к̀растау ма̀гари – много активен, подвижен млад човек.

Игр̀ай си кат̀ к̀отката с м̀ишката – отнася се неуважително, с подигравка.

Игр̀аят му уч̀итя (учичкитя) – за човек неискренен, крадлив.

`Идат му на кра̀ка – за мъж, който го посещават жени с цел интимни връзки.

`Иди му `одр̀ьки – умело свири на инструмент или върши някаква работа.

¹⁰² От рус. вулг. – устата.

Идина му кр̀ак ух гр̀обиштата – за възрастен човек, който има стремеж още да върши някаква работа, която не е за неговата възраст.

Из̀в̀адях си уч̀итя – направих някаква работа с внимателно гледане: тъках, бродирах, пречиствах боб и т.п.

Из̀въртя са на ѝна пѝта и за̀мина – посещението му беше за много кратко време.

Из̀вършах кат к̀учи на н̀ива – където ходих, нищо сериозно не свърших, напразно ходене.

Из̀лива кату из ба̀кър – силен дъжд.

Из̀лъгаха ма за ѝно цу̀гурчи – лесно се излъгах, се предадох.

Из̀лях си ръ̀цетя – направих с ръцете нещо лошо.

Из̀рита си п̀лявата – умря.

Из̀ядух си гла̀вата – изгубих доверието си в очите на обкръжаващите.

Из̀ядух си с̀ириштиту – много силно и дълговерременно ме обхващаха ядове и тревога.

И ко̀жата му ра̀бути – за човек, който много и успоредно работи.

̀Имам з̀ъб на н̀якого – сърдит, зъл съм на някого.

̀Имам да т̀егля – очаква ме някакво наказание.

̀Имам ко̀лкуту за с̀ебя си – когато нещо не ми се дава.

Идва от анекдот. Питали българина: «Имаш ли СПИН?» Той помислил и тѣй, като не знаел какво е то, решил, че ако каже «Имам», ще му поискат, а ако каже «Нямам», ще му се смеят, че е беден. И той отвърнал: «Имам колкото за себе си».

̀Имам н̀иет¹⁰³ – имам голямо желание.

̀Има х̀ора и х̀орица – намек на непорядъчен човек.

̀Има ч̀ервеи в г̀ъзъ – за подвижно дете.

̀Има ш̀илу в г̀ъзъ – за подвижно дете.

И на г̀ъзъ си `има уч̀и – за човек, който много вижда и знае.

Ѝна ля̀стувичка пр̀олет ни пр̀ай – единичен успех още не е пълен успех.

Ѝна м̀айка м̀ой да изг̀леда 10 дѐца, п̀ък 10 дѐца ѝна м̀айка ни м̀оят да изг̀ледат – укор към деца заради изоставени родители.

Ѝната му д̀ъска/л`ата¹⁰⁴ ут̀прана – глупчо, лекомислен човек.

¹⁰³ От тур.-ар. – намерение.

¹⁰⁴ От рус. – кръпка.

Ѝна ш̀епа х̀ора – когато малко количество люде се заемат да вършат голяма работа.

Ѝна ш̀епа чил̀як – физиологично дребен човек.

Ѝно л̀ечат, д̀руго кал̀ечат¹⁰⁵ – когато заради лекуване на една болест се явява друга.

И па̀пера н̀ема да ти ус̀тани (папер – влакно от вълна) – силно си ме ядосал и ти се заканвам.

И пѝшката ни м̀ъ бу̀ли – не ме интересува, нямам нужда да зная, не искам да реагирам на този проблем.

Иск̀очи ми ут гла̀вата – забравих нещо.

Ист̀ька плат̀ното – р̀итна кру̀сноту – за неприбран след рабатата инструмент, уред.

Исф̀ръкна ми ут ак̀ъла – забравих.

И т̀ъй ша ти м̀ини н̀омяра – не струва да се гиздиш за предполагаема работа, посещение.

Израза идва от конкретна случка. Посред нощ един млад човек извикал друг да се разберат по мъжки. Като разбрал вторият за какво го викат, помолил да го почака да се облече, понеже бил по гащи. Първият, имайки предвид, че го викат само за един шамар, рекъл: - И т̀ъй ще ти мине номера!

И ух му̀рету н̀ема пра̀у – гулямата риба яде малката – неверие в справедливост.

К

Казану – ут̀рязану – решителност, плановете да не се променят.

Какви б̀ъкяли пра̀йш т̀ука – за какво си тука, където не ти е място.

Какви ч̀емери т̀ърсиш т̀ука – за какво си дошел, когато не ти е място тука.

Какò кряш̀тиш, кату недум̀аслян – за емоционален крясък, който е излишен в ситуацията.

Какò рив̀еш, кат кра̀ва за ум̀рялу т̀ели – казват на някой, който изказва недоволство по случай някаква загуба.

Какòту дру̀бийш, такòс ша с̀ърбаш – ако правиш зло, такова и ще получиш.

Как ти са уб̀р̀шта изй̀ка да ка̀зваш т̀ъй – възмущение, когато се изопъчва истината.

Какту шт̀еш ф̀ърляй кòтката, т̀я пак̀ на крак̀а па̀да – за хитър човек.

Какту ти свй̀рят, т̀ъй ша иг̀райш – да не проявяваш своеволие, да се съобразяваш с правилата.

Къл̀бòту са навй̀ва – гудй̀нитя са нав̀ртат – живота изминава.

¹⁰⁵ От рус. – едно лечат, друго калечат.

Камъка на мястуту тижй – да не се заминава от родното село.

Кандйсваш кат гранйва сланйна – отвратително си настойчив.

Кат кўчи на вратà – унизително, безуспешно чакане пред вратата на някой кабинет.

Кат Мйнюхтя плъхуви – някой, който често гостува при комшиите, шеговито казва: «`Аз като М`инюхтя пл`эхове – ух дом`а жив`ея, п`ък т`ук се хр`аня».

Кат та улўя – ша примитà с тєбя – заканване за наказание.

Кату дадє Гòспуд - от нас малко зависи.

Кату ду плàння й нємалу слєнци – пудир плàння нй гу чàкай – придобивай успехи на млади години.

Кату йма грєшка, да йма и прòшка – не дръж злоба.

Кату ймаш парй – ймаш и акъл – като има парично обезпечение, може да се правят различни планове.

Кату кàй пєт! – внезапно хукна и бързо бяга.

Кату ти плєсна инò, ша ти са завйє супòля – заканване с унижение.

Кату ух Бисарàбка на вокзàла¹⁰⁶ – излишно силно осветлени сграда, двор вечерта или през нощта.

Качй на сълбата, чи вйж какò ни стйга на мàсата – ироничен призив към жената, когато забравила да сложи солницата на масата.

Кàшли кат издєняна бѣчува – дълбока продължителна кашлица с характерен гръден еквив отзвук.

Клѣвнах – възприех някоя измама за истина.

Кòжата ми ни стàва за тарабàн ирон. – в случай, когато съм приел много инжекции.

Кòй какòту гу прàй – за главѣта си гу прàй – за всяка дума или действие носиш отговорност.

Кòй та пйта кòлку ти стрўват гàштитя – не разказвай повече, отколкото трябва в ситуацията.

Кòй ти срàл в ушйтя – иронично, когато някой не чува казаното от един път.

Кòйту йма красйва жинà, пазàр нй му трява – красивата жена трябва да има особено внимание от към мъжа.

Кòйту сядй утпрєд (в колата), **тòй чєрпи** – неписано шеговито правило.

¹⁰⁶ От рус. – гара

Кòлкуту ги ч̀кни, тòлкус ги п̀кни – за човек, пропиващ парите си.

Кòлкуту да ни è биз х̀ч – нещо като количество съвсем малко.

Кòлкуту изваря̀х – тòлкус да испридèш / да изр̀бутиш – пожелание от дошъл човек при работещ.

Кòлкуту пò-рòвиш и разд̀хваш – пò-мириши – да не се търси истината прекалено.

Кòлкуту пò-св̀ри – пò ни м̀й – иронично за човек, който има голям опит в някаква дейност, но сега я върши не на високо ниво.

Кòня на ч̀тjри кра̀ка и т̀й са прип̀ва – невъзможно човек да няма грешки в живота си.

Кòпнах са на глав̀та (на някого) – дойдох като неканен гост.

Кòп̀ра винув̀т – шеговито за махмурлука.

Кò ч̀каш? Да д̀дат н̀мцитя ли? – за какво се бавиш, не почваш работата?

Кра̀чи кат герм̀нски к̀н – стъпва твърдо, върви упорито.

Кра̀чи на прист̀пулки – някой пиан върви неуверено.

Кр̀ф на уд̀ н̀ съ убр̀шта – за силни роднински връзки.

Кря̀ск ду ниб̀ту – силен кря̀ск, караница.

Куг̀ту разд̀вали ак̀л, т̀м т̀бя та н̀малу – иронично подчертаване за лекомислен човек.

Куг̀ту са сяк̀т п̀пурите – годишен сезон през септември - октомври.

Куг̀ту са сяк̀т тяз̀цитя – годишен сезон в края на май - началото на юни.

Куг̀ту си в̀диш г̀з̀ приз р̀муту – не очаквай нещо, което никога няма да го б̀ди.

Кук̀ши (п̀тишки) ак̀л – омаловажаване на думите, разговора на някого.

К̀куригу, п̀тлю, заку̀й гу, т̀ти, да ни зн̀й м̀ма, ша гу яд̀м дв̀ма – детска шеговита песничка.

Куля̀то са вър̀ти – годините на живота изминават.

К̀м полага̀за от молд. – както трябва, както му е редът.

Куп̀й кат ух Д̀лгитя – копай с мотика упорито, без почивки.

Д̀лгитя – местност-топоним или агрооним. По време на създаването на колхози в Твардица едно поле в североизточната посока от селото се оформило с дължина много по-голяма от другите полета. От тогаз го назовали Д̀лгитя.

Кур̀ва глав̀: с п̀т гу̀ри д̀рв̀ да я вар̀ш, н̀ма да я свар̀ш – за твърдоглав, опърничав човек.

Курàх кат гувнò ух дъш – за хилав човек.

КÛтялуви лàхуви – празнословие.

КÛчиту лай – нйкуй ни издйга – шеговит израз на недоволство, когато някой не отговаря по телефона.

КÛчишки стÛд – студено време, придружено с влажен вятър.

Къдè си видял кра̀ва да сÛчи ут тèли? – да не се подценява опита на по-възрастните.

Къдà си са пучикèрял при бèsнитя врàни – качил се някъде на високо.

Къдà ух нибрàнугу – предупреждение да не се влиза, където не трябва.

Къса ми са сърцèту - жал ми е за някого.

Л

Лàкум гъз главà затрйва – осъждане лакомията.

ЛàхÛва с кърпата си – казва необмислени думи.

ЛàхÛва (приказва) **с умрèлитя** – говори безсмислица.

Лèка му й рькàта – за човек, на който леко и скоро му умират заклани гадини или добитък.

Лèтен дèн гудйна хрàни – през лятото да се работи по-упорито, да се правят запаси за зима.

Лихàмити с тès пàски – емоционален възглас при омръзване на нещо.

Лйш би аби¹⁰⁷ да гу йма – стига да го има и повече от него нищо не чакай.

Лòшу врèми – дъжд или сняг с вятър.

ЛубÛтя й млòгу – в случай, когато някой отказва да се черпи с оправданието, че уж вече изпил много.

Лъжà бис кра̀й – неверие на думите на някого.

Лъжàта й са къси кракàта – рано или късно истината ще се узнае.

Лъжòвну врèми – период с променливо време.

Лю̀цката кукòшка й пàтка – изобличаване на завист.

Лю̀шкам са - вървя бавно, неуверено, пиан съм.

Ляп са пичè – за голямата лятна жега.

¹⁰⁷ От рус.-укр. – само и само.

М

Магàри, с магàри – укор.

Магàри чукрàшко¹⁰⁸ – укор.

Магàришку счàсье¹⁰⁹ – нещо, което неочаквано на някого му се случило удачно.

Мадò кирийску ирон. – укор.

Мàйка ли сьм, кùчка ли сьм? – казва майката с укор, когато не е почитана от детето (предимно възрастно).

Мàй ша ти й жìрну¹¹⁰ – претендираш за повече, отколкото трябва.

Мамазùлюхтя кунè – Пур`аслу кат мамазùлюхтя кунè – казва се за животно, което се съдържа в нечистени обори, агъли.

Има се предвид, че един дядо, Шупак Илия, с прякора Мамазул в началото на двадесети век държал си конете в мръсни обори и се хвалел, че всеки ден по-високи ставали и пораснали до тавана.

Конете му наистина били силни и издръжливи. Затова секретарят на кметството непрекъснато го включвал в списъците на твърдичани, които трябвало да работят по закона за ремонта на Чукрашкия път. Въпреки факта, че Илия Шупак вече е отработил дните си, той отново е бил изпращан да вози строителни материали. Веднъж му писнало от такава подигравка и ударил секретаря по гърба с лопата. След това е бил уволнен от задълженията си. “Уволнен”, “остранен” човек на турски – “мазул” - “tazul” (BER). Оттогава започнали да го наричат Мазула или Мамазула.

Ма напùшва на смях – кара ме да се смея.

Мàмин пичèльник - похвално за млад човек, току-що започнал да работи, да печели.

Мàчки ни штèш ли? – груб отказ.

Според БЕР – «мачка» в някои диалекти в България означава «котка». В Самоков така назовават отвора отпред на панталоните. Мачка също е дърво, което се въвира в стена на мандра, колиба, на което се закача котлето (Велинградско), диалектно - дълга тояга, с която удрят клензата при игра на челик. Биволица (Казанлъшко, Ловешко).

Мèку врèми – за топло време.

Мìнал Крìм и Р`ьм от рус. – за човек с голям опит в живота.

¹⁰⁸ Чукрашко – от старото име на Тарутино – Чукрак.

¹⁰⁹ От рус.

¹¹⁰ От рус. – мазно.

В края на 18 век, по време на руско-турска война, едно от най-съдбоносните събития е победата при битката край Ръмник (река в дн. Румъния). След нея Суворов получава титлата "Граф Ръмникский". Тогава за оцелелите войници изразът "да преминат и Крим, и Ръм" означава „да излезеш победител от трудна битка“.

Мйр и здра̀ви - наздравница.

Мирйши на бусйляк – за недобре изглеждащ човек.

Мирйши на зимя - за стар, слаб човек.

Мирйши на вѐти кирйши¹¹¹ – шеговит отговор на въпрос: «На какво мириши тука?»

Мйтю, кат Мйтю, ама дулам̀ата ж̀алку – израз, с който иронично се подценява конкретен човек срещу някаква вещ.

Произлиза след реален случай през 50-те години на миналия век. Митю (Димитър) Артѐомата (Шарков) заминал в казармата, облечен в нова долама (дълга вълнена връхна дреха с ръкави). След три години солдатуване завърнал се в Твардица и първо влязал в чайната с посрещналите го другари. Изпили за завръщане и Димитър решил да се майтапи с родителите си. Пратил един приятел да им каже, че уж пристигнала в село новина, че синът им загинал в армията. Самият той бил скрит в хресталака близо до къщата. Ревнала майка му, а баща му, който забелязал сина си в скривалището, рекъл: - Митю, кат Митю, ама дулам̀ата жалку.

Мйшу ук̀о – шеговит отговор на въпрос: како?

Мл̀огу л̀ахуви – **мл̀огу б̀ъркани** – многословието понякога обърква работата, отношенията.

Мля̀куту на ж̀унитя му о̀шти ни **ѐ ис̀хналу** – за млад, неопитен човек.

М̀ой да му чит̀еш рибра̀та – чрезмерно хилав човек.

М̀ойта ра̀бу̀та й упра̀яна – нямам проблем в сравнение с някой друг.

М̀окра мйшка – за човек с напълно мокро облекло.

Молда̀вский го̀лѝй (сорт) – иронично за царевица, която поради суша не завързала зърна.

Мр̀ѝсни л̀ахуви – непристойни думи.

Мр̀ѝсян ух уст̀ата – за псуващ, публично говорещ неприлични думи човек.

Мук̀ански о̀хци – в преносно значение: едри породисти овце.

По време на румънското присъствие в околните местности отглеждали многохилядни стада овце румънци-мокани. Съхранена е в народната памет една трагична случка през пролетта на 1944 година. С превземането на Бесарабия от

¹¹¹ От тур. – тетива, струна.

Червената армия моканите със стадата си отпътували към Румъния. Едвам тръгнали, когато завалил силен мокър сняг. Овцете с агнетата спрели да вървят и били затрупани живи край село Борш (днес с. Малоярославец Втори). Моканите си заминали без овце, а местните жители от Борш, Твърдица, Валя-Пержей и други села след прекратяването на снеговалежа си откопавали още живи агнета. Много години след това породата се съхранявала в стопанствата на тукашните жители.

Мумчѐ-дирдива̀чи, насра̀лу са, чи пла̀чи – детска дразнилка за плачещо момче.

Му утрѝх нусѐ¹¹² – надминах някого в някаква дейност.

Мъжѐ фнѝса с талѝгата – жин̀ата гу изнѝса с пристѝлката – за непестелива жена, харизанка.

Мъж – да гу набу̀чиш на идѝн камѐш – иронично за мъж, невзрачен, притеснителен.

Мъжка Дра̀гана – мома, жена с мъжкоподобен характер и поведение.

Мързалѝх кат кута̀к – за мързеливец.

Мързи го да глѐда – голям мързел.

Мя̀за ти, кат на свѝня бар̀ис – отричане на нещо от облеклото на някого.

Н

На идѝн ака̀ц – шеговит отговор от страната на възрастен на детски въпрос: «Къде живееш?»

На идѝн акѐл – двама или няколко човека съвместно практикуват рискова постъпка.

На кугò ла̀ях – в смисъл: нали ти казах, те предупредих.

На кугòту кугàту му й дра̀снату – при известие, че някой е умрял.

На ку̀кухту ля̀ту – за нещо, което няма да го бъде никога.

Набита ми й рѐка̀та – притежавам стабилни навици в някъква работа.

Набиту ми й уко̀ту – имам добър окомер.

Набра̀ну му й лѝциту – сбръчкано лице, като показател за нездравословен живот.

Навил гла̀ва – извършил нещо, без да е одобрено от родителите, стари хора.

Навя̀рн зѐт – шеговито за преведен зет.

Наду̀вам гла̀ва (на някого) – говоря много, досаждам, без да има интерес от страната на събеседника.

¹¹² Възможно да е по рус. *натѐр ему нос*.

Надѝвам са кат кумѝр за гѝйда – напразно очакване.

Наѝжан кат гагаушки дѝвяр – нагиздян, надменен.

Накѝтян кат цѝгански кѝн – украсени – човек, кола, мотор.

Налѝгай си парцѝлитя – успокой се, остави активната работа според възрастта или здравето.

Нали нѝма да ѝ вари главѝта – когато мъж взема за съпруга по-възрастна жена.

Нали нѝ си Жѝру, да дѝржѝш чѝшата – казват на този, който е взел чашата с вино и не пие, а дълго говори.

Нали нѝ та изѝдух, кат та пѝтах – в отговор на раздражение, нежелание някой да отговаря на зададен въпрос.

На лѝжѝта ѝ са кѝси кракѝта – истината винаги си намира път.

На люѝцѝк грѝб и стѝ туѝги са мѝлку – за отсъствие на съпричастност, невъзприемане на чужда болка.

Намѝрях му кулѝя – намерих начин за извършване на работата.

Намѝрях свободни уши – говоря много, без да ме слушат внимателно.

На напѝляна /тѝпла пѝш млѝгу нѝ ѝ трѝва – който отново е пил алкохол след непълно изтрезняване.

Напѝсану на чилѝту ти – по външния вид личи вътрешното ти състояние.

На пѝп и на шофѝѝр нѝ съ укѝзва¹¹³ – когато някой подсказва на водача, как да кара колата.

Напѝрай ма на сѝл и на удѝ – опозори ма.

Напѝряну на «фоѝя вѝрде»¹¹⁴ – за недобре извършена работа.

На ридѝ с хѝрата – както всичките правят, каквото мнозината имат.

На сѝку гѝрни пухлупѝк/захлупѝк – който намира отговор на всяка дума, без необходимост си изказва мнението по всеки възникнал в беседата въпрос.

Натвѝряну пу змѝйски – каруца, камион, ремарке, натоварени с връх, прекалено много.

Натрѝва си алтѝнитя – за някого, когото чакат, а той се бави и не идва.

На харѝзан кѝн зѝбитя ни глѝдат – не бива да се търси кусур на нещо дарено.

¹¹³ От рус. указывать – посочвам.

¹¹⁴ От молд.

Начèна за здр̀ави, п̀ьк к̀ончи за упок̀ой¹¹⁵ – някой в речта си почнал с хвалба, а завършил с лоши думи.

Н̀ашту В̀ани юрд̀ек ни яд̀е – някой няма да получи това, което желей.

Н̀аядух са кат п̀опску д̀ети на зад̀ушница – много добре са наситих.

Н̀аяла са в̀ьшка, чи изл̀язла на ч̀ело – за човек, който обича да се хвали.

Неб̀ита жин̀а – нер̀язану л̀ози – благополучието се крепи от мъжа, като глава в семейството.

Н̀ека крѝу да стуйм, но пр̀а̀у да лах̀увами – да се говори винаги истината.

Н̀ема га да умр̀а – имам много работа, зает съм.

Н̀ема да б̀ьди бр̀ънза – работата е невъможно да се извърши.

Н̀ема да гу б̀ьди – предположително му остава малко да живее (на човек, добитък, гадина).

Н̀ема да кръшт̀авам д̀яца с н̀егу – няма да се церемоня с някого.

Н̀ема да му с̀ядам на кул̀ени – няма да се унижавам, да му коленича.

Н̀ема да та уст̀ай п̀оезда¹¹⁶ – не бързай.

Н̀ема да т̀егли кул̀а – когато нещо преднамерено се връзва, сглобява без особена надеждност.

Н̀ема ж̀ува душ̀а – няма никого.

Н̀ема ж̀ух ж̀ан – няма никого.

Н̀ема кум̀ин бис д̀йм – във всяко семейство понякога има караница.

Н̀емала си й б̀аба р̀абута, чи си к̀упяла пр̀асянци¹¹⁷ – натоварях са с допълнителни грижи.

Н̀емалу кой да ми сб̀яр̀е ак̀ла – в нужния момент е нямало кой да ми даде съвет, предупреждение.

Н̀емам г̀а да си ут̀п̀оря уч̀итя ут̀ р̀абута – много съм зает.

Н̀емам ин̀о-дв̀а – решителен съм.

Н̀емам сл̀юнка – жаден съм.

Н̀емам ст̀о р̀ьц̀е – не мога да изпълнявам няколко работи едновременно.

¹¹⁵ Възможно да е по рус. Начал за здравие, а кончил за упокой.

¹¹⁶ От рус. – влака.

¹¹⁷ Съответства на укр. Не имела баба работы, та купила порося.

Нѐма ни дѐти, ни кўчи – самотен човек.

Нѐма утѣрвани – няма край работата.

Нѐмаш си рѣбута? – укор за непотребна дейност.

Нй ми стрўваш на нѐкътя чѐрнута – казват на човек с недостойно поведение.

Ни бѣрка в пѣзвата си за слувѣ¹¹⁸ – находчив, съобразителен, остроумен човек.

Нй ви мисля зло – казва гост, заварил домакините на маса.

Нидѣй вѣрѣ из кривитя пѣтишта – не се занимавай със съмнителни, неблагоприятни работи.

Нидѣй вѣрѣ пудиря ми кат кудук – най-вече казват го на дете: не да ме дириш.

Нидѣй ма кури – не ме представяй пред хората като отрицателен образ, с отрицателни черти на характера.

Нидѣй ми са пѣри/пѣрчи – не вдигай глас пред мене, не ми се хвали.

Нидѣй пуй мйшкитя – шеговито на ревливо дете.

Нидѣй са прѣй на бѣй Гѣню – не се прави на глупав.

Нидѣй са прѣй на пѣ-гулям ут лѣба – в случай, когато някой дошел в чужд дом по време на ядене и се отказва да седни на масата.

Нидѣй си вѣрѣ гѣгата грубо – не се меси.

Нидѣй чѣка за микйчита – не се бави, почвай да работиш.

Ни ѣ Бог зѣнай кой – не е толкова важен човек.

Ни `е Бог зѣнай кѣлку – не е много.

Ни ѣ грѣшну, куѣту флиза ух устѣта, грѣшну, куѣту излиза – да не се говорят мръсни и нараняващи думи.

Ни ѣ за исфѣрляни – за човек: има си характер.

Ни ѣ за пред хѣрата – нещо, което не е за публично представене.

Ни ѣ пред святѣ – относително не е далеч.

Ни зѣна на кой свят съм – развълнуван съм, стреснат съм.

Нйкуга нй ми й прѣялу ай тѣй – когато някакво действие става непреднамерено, случайно.

Нйкуй нй съ й вѣрнал ут ѣнзи свят да кѣжи – съмнение в правилността на някои погребални обреди.

¹¹⁸ Възможно да е по образец на руската поговорка: Не лезет в карман за словом.

Нйкуй нйшту ни є зёл със сёбе си – да не се стремим да пестим големи имоти, богатства.

Ни кусури – одобрение за някакво предполагаемо действие. Кусур тур. – порок, недостатък. Няма да сбъркаш, няма да опорочиш идеята.

Нй ма фътя от молд. – не ме интересува, не ме вълнува.

Нй ми вадй душата – не прекалявай с претензии, искания.

Нй ми вадй лэх – не ме обвинявай напразно.

Нй ми вари кателокя от рус. *котелок* прен. *глава* – не разбирам.

Нй ми земай ляба – не се меси в моята работа или недей почва същата дейност, каквато върша и аз.

Нй ми издйгай сахара¹¹⁹ – не ме ядосвай.

Нй ми излиза ут акъла – не мога нещо да забравя, впечатлен съм.

Нй ми й ёдяни, ама да пйтам – като предговор преди да задам деликатен въпрос.

Нй ми компостйрвай мозъка¹²⁰ – не ме отвлекавай с лишни разговори, не ме заблуждавай.

Нй ми марочй главата¹²¹ – не ме занимавай с малозначителни в момента разговори, въпроси.

Нй ми надуйвай главата – не ми задавай излишни въпроси, не ми създавай излишни грижи.

Нй ми расказвай приказки¹²² – не ме занимавай с празни разговори, не ме лъжи.

Нй ми са глєда бял свят – тъжен съм.

Нй ми стйга акъла – не знам как да постъпя в момента, как да направя някоя работа.

Ни митът за тєбя – не те чакат.

Нй ми утпуска сърцету – свиди ми се.

Нй ми читй хапкитя – не ме гледай в устата, когато ям.

Ни мой да бѣди наша Ана да й чєсна – изненада от някаква неочаквана добра новина.

Думите на един баща след «Сладка ракия».

Ни мой да са фридйш ут нєгу – за натрапчив, нагъл човек, който изпреварва другите.

¹¹⁹ От рус. – захарта.

¹²⁰ От рус. *Не компостируй мозги.*

¹²¹ От рус. *Не морочь мне голову.*

¹²² Съответства на рус. *Не рассказывай мне сказки.*

Нй му земай, нй му давай – за човек самоуверен, решителен.

Нй му издйгайти кòкалитя – да не се споменава с лошо някой умрял.

Нй му са затвàря устàта – за някой, който много говори без необходимост.

Нй му струва душàта и пèт капèйки – за недостоеен, подъл човек.

Нй му сячè тупòра / бра̀двата на инò мя̀сту – често си сменя мнението, решението, разпореждането.

Нй му тичè кръ̀х ут нусь – работата му физически не е тежка.

Нимъчени пари – скъпа къща, кола и подобни, придобити с нечестен труд, най-вече с използване на връзки, подкуп.

Ни пйп – чи лèп! – отговор от страната на мома, която грубо я докосва ерген, мъж.

Ни пйтай старйлу, ам пйтай патйлу – внимавай на чуждия опит.

Нирудèн Пèтку – нещо още не направено, но се обсъжда като направено.

Нй си ври гàгата / мусурата, нусь – не се намесвай в спорно дело.

Нй си давам зòр – работя спокойно, без излишни усилия.

Нй си дяри гъзъ – не вземай повече, отколкото можеш да изпълниш, не настоявай на мнението си, когато предварително е ясно, че няма да бъде прието.

Нй си искàзвай прустутàта – не казвай нещо, което не разбираш.

Нй си прай бяла на главъта – не си създавай проблеми.

Нй си слàгай таралèшак в гàштитя – не търси беля на главата си.

Нй съм пулувѝна чиля̀к – когато наливат и предлагат само половина чаша вино, ракия...

Нй съм слъ̀нци фрèт да угрèвам – не мога да успявам на много работи, да помагам на много места.

Нй съм сядал на прàзна я̀сла – сит съм.

Нй съм ти Ромàнов – отвръщат на някого, който прекалено се оплаква от своите болести.

Навремето (през 1953-90 гг.) в Твардица работил като главен лекар Варфоломей Иванович Романов. С неговото име са свързани много забавни случки, които са вписани в антологията на твърдишкия хумор. Изразът «Ни съм ти Романов» се е родил също по такъв начин.

Нй съм фчèрашян – имам опит, патил съм разнo.

Нй съ прай на ахмàк¹²³ – не се прави на глупав.

¹²³ От тур. – глупак; глупав, слабоумен, малоумен, смахнат

Нй съ прай на бай Ганя – не се прави на прост.

Нй съ пудава - не отстъпва.

Нй ти фаштам вяра – не ти вярвам.

Нй ти й едяни – не питай, не се намесвай.

Нй хора ни ядем – когато каним някого да седне на масата, а той се срамува.

Нй ште си агниту – лошо състояние след пиянство.

Нйшту биз ляп ял ли си – нравоучителен израз-въпрос, с който се призовава да се цени и не се хвърля хлябът, храната.

Нйшту вечно нема - да приемаме загубата без излишне съжаление.

Нйшту нй ти й – изглеждаш добре, здрав.

Нйшту, чи нйкаку – омаловажаване на някакво действие. По-рядко – на някакво изказване.

Новия клин избива ветия¹²⁴ – иронично казва на гост да си тръгва, в случай, когато има новодошъл гост.

О

Овча катара – предимно за безочлива, нахална жена.

Оган биз дйм ни бивава¹²⁵ – всяка тайна рано или късно става явна.

Одят са кат Кйрил и Методи – за приятели, които често ги виждат заедно.

Ола колкуту зимя фърля – сичката на гърбъ му пада – да не се прави зло на другите, за да не се върне.

Оставяха ма пу чипак – обраха ме парично, взеха ми голяма сума.

От играчка става плачка – предостережение на немируващи деца.

От тџс булка микйчита нема да ядеш – за мързелива или нагиздена във всекидневието мома или млада жена.

От чутуту до видянту й млòгу далеч – понякога да не се вярва само на думите...

П

Папай, чи ша утивами дя – не хитрувай, не бягай от работа.

¹²⁴ В говора *клин* е *кам`а*.

¹²⁵ От рус. *бывать* – *бива*.

Паннах са на кръстан чилък – срещнах отзивчив човек, който помогна.

Паритя ни ги пърди магари – когато става въпрос за пестене на пари.

Парения и на хладѐца¹²⁶ дѹха – грешките учат.

Патаран с гъзаран – обезличени, незнайни люде, които трябва да вършат нещо.

Например: *«Кой ще трупа сеното, патаран с гъзаран ли?»*

Близо е до «патаран» в литературни български извори в значение «никой, никакъв човек» (1).

Пачи крак – игра с нишки, преплетени през пръстите на двете ръце. Също така всякакви хаотично преплетени нишки, тел, маркуч и така нататък.

Пикай ол рабута – написани на хартия неравни редове. Също така посадени в почвата чесън, картофи и други растения на неравни редове.

Пикай ошти на лапад – лапада прашти и той са плаши – иронично подчертаване на младостта, неопитността.

Пиляна каша – традиционно ястие в Твърдица: пиле или кокошка, приготвени в сос.

Пидай са – прави работа или друго действие по-бързо.

Питаниту пари ни йска – не се притеснявай да научиш нещо от другите.

Питаниту ни бърка, бърканту ни загаря – не се притеснявай да питаш.

Питях прѐста на ина рѐка и те са рѐзни – за разлика в характерите на родни братя.

Пиянката до хѹбоу ни дукѐрва – предпазване срещу прекалено пиене.

Плаши гѐргитя – мързелува или се занимава с безполезна работа.

Плаши са ут сѐнката си – за плашлив, предпазлив човек.

Плѹва, кат черѐслу пу дѐну – иронично за човек, не умеещ да плува.

Плюй си на петитя – бързо махай се оттук.

Плюй си ух пѐзвата – казват, когато си претърпял някакъв страх.

Плява лѐхуви – малозначителни в този момент думи.

Пѐезда¹²⁷ са чѹва – ша йма скѐру дѐш – поличба.

Пѐ-скѐро ша вѐдиш зилѐн кѐн, уткѐлкуту ѹмян гагаѹзин – иронично за гагаузите.

Пѐ-явѐш тур. – по-тихо, по-мирно.

Прѐва рѐка от рус. – верен, надежден съдружник, колега.

¹²⁶ От рус. холодец – пача.

¹²⁷ От рус. – влак.

Пра̀зна ко̀ха ни замр̀знува – иронично за човек лекомислен, с «празна» глава.

Пра̀й ко̀т ша пра̀йш, чи ша си ля̀гами – да не се отлага намислената работа или почерпка.

От истински случай. Един твърдишки приведен зет имал навик да си идва от работа пиян. Влизал в двора и от портата почвал крясък срещу домочадците. След това натупвал бабата и дядото за „профилактика“ и всички си лягали да спят. Когато всички свикнали с това положение, една вечер зетят си дошъл трезвен. В къщи чакали, чакали как ще стане работата и бабата накрая рекла: «Зетко, пра̀й кот ша пра̀йш, чи ша си ля̀гами».

Пра̀й калабал̀к – внася смут, неразбория.

Приб̀й пруху̀ляка – за кратък дъжд.

Приб̀ирам са в кул̀к̀ша – прибирам се вкъщи.

Приб̀яри гу, за да ни сто̀ри крака̀ – за нещо, което трябва да се прибере, за да не бъде откраднато.

Приз диня̀ муг̀йла, приз ну̀штя̀ куб̀йла – иронично за човек, най-вече мома, която не обича да работи, но обича веселбата.

При Калѝна-шй̀пка – отивам някъде без определен адрес.

Прикр̀сти гу – забрави за нещо, което се случило, загубило.

Припра̀яш гу ут му̀ха̀ на сло̀н – преувеличаваш, изопачаваш истинската величина на проблема.

Прис̀хна ми жѐбчиту – жадувам за вино или бира.

Прич̀упвам во̀здуха¹²⁸ – леко затоплям стаята.

Пр̀осту вѝну нѐма. Има ху̀боу и о̀шти по̀-ху̀боу – шеговито казва се в случай, когато някой изразява съмнение за качеството на предложеното вино.

Приуб̀ах всп̀шката от рус. – изпуснах момента.

Пруц̀авай ак̀л ирон. – когато започвам предположително голяма пиянка.

Пр̀ска ми са гла̀вта – боли ме главата.

Пу Велѝкдѐн – годишен сезон, една седмица преди и 8 дни след Възкресение Христово.

Пу Гергь̀о̀хдѐн – годишен сезон, няколко дни преди и няколко дни след 6 май.

Пу груздуб̀ер – годишен сезон, когато узрява и се събира гроздето – краят на септември и целият октомври.

¹²⁸ С руска фонетика – вь̀здуха.

Пу Димитрухдѐн – годишен сезон, първата половина на ноември.

Пудир дѐш качу̀л – някакво действие, което се върши или се предполага да се върши, когато нужното му време е минало.

Пудир ма̀йскитя – годишен сезон след 1 май и до края на месеца.

Пудхилнат пуд мустак – с добродушна хитра усмивка.

Пу Ив̀анухдѐн – годишен сезон, след Сурва и до края на януари.

Пукната капейка нѐма да дам – специално обезценяване на нещо.

Пу Кол̀ада – годишен сезон, седем дни преди и няколко дни след 7 януари.

Пу м̀оя пр̀остия ак̀ъл ирон. – личен извод с отсянка на скромност.

Пускам м̀ягла ирон. – лъжа.

Пуخابявам си л̀аха – поисквам си нещо, без да съм сигурен за положителен отговор.

Пу харман – годишен сезон, когато се вършее житото – краят на юни и целият юли.

Пушни ма – ироничен израз, когато се закачиш с дрехата за нещо.

Навлиза в речевото ежедневие от истински случай. Един пазач в Твърдица вардел колхозните складове. През нощта обикалял територията и се закачил с горната дрехат за един кол. Мислейки, че го е хванал някой крадец, почнал да го моли: «пусни ма». Тъй като имал малко дефект в речта си, излязло: «пушни ма».

П̀ълни учи - пр̀азни рѐця – нещо, което го виждаш, но не е достъпно да го обладаваш.

П̀рва мутяка – сезон, когато за първи път в настъпилата година се копае с мотика слънчогледът, царевицата, тютюна...

П̀рвата х̀апка й най-сл̀адка – незабравена първа обич.

Р

Ра̀бута к̀ентер-м̀ентер – работа бавна, без желание и прилежание.

Ра̀бутя кат гр̀ешан дя̀ул – работя неуморно и непрестанно продължително време.

Ра̀бутя ут н̀ес за у̀тря – работя бавно, без ентузиазъм.

Ра̀бутях за о̀нзи, д̀ет д̀уха – не ми платиха или малко ми платиха за работата.

Ра̀два са кат кра̀ва на умр̀ялу т̀ели – в ситуация, когато нещо придобито не е в радост.

Разб̀ирам са в калб̀асните обр̀езки от рус. – позната ми е работата.

Ра̀нну п̀или ра̀ну п̀яе – да не се отлага работата.

Расп̀ръдъл гу на с̀инкуту с̀елу – разказал на много хора това.

Растè кат майгун / мангун – за млад човек, който напредва в ръста.

Рацетя му растът ут газъ – човек, който не умее нищо да прави.

Ривè кат бухай¹²⁹ – реве със силен глас.

Ривè кат данак (данак – отбито от майка си теле) – дете, което реве дълго, нарочно силно.

Ривè на инатя си – реве престорено.

Ритна куритуту – за мома, чиято по-голяма сестра се е сгодила или се е омъжила.

Има се предвид, че до тогава по-малката сестра била «захлупяна», то ест без морално право да се годява преди по-голямата си сестра, за да не я позори.

Руйчухта кучка (х`оди кату Р`уйчухта к`учка) – казват за човек, който много и често скита по света. Също така, който активно ходи по село, навред успява.

Според частично изгубената легенда, битуваща по едно време в Твърдица, Руйчухта кучка сама си дошла от Каръма (Крим) по време Руско-турската (Кримската) война 1853-56 гг. Вероятно стопанинът ѝ Руйчо (или Руйчев) бил там убит. Станала като образ за активно придвиждащо се същество.

С

Сал`исканиту ти й гулям – когато нещо искано не се ползва.

Сал нй гу чйшка – угажда му във всичко, предпазва го навсякъде.

Сал фтичу мляку немаши – за пълна маса с различни ястия.

Сбйрай си партушйнитя, чи си уматвай¹³⁰ – грубо изгонване.

Сбрани ут клин и ут рькаф – събрани случайни люде, за да вършат съвместна работа.

Светнаха му учйтя – интересува се от нещо.

Свйрка и кавал (в израза: `аз ми й св`ирка и кав`ал) – моята работа оправена, лесно се решават проблемите.

Свити Илия си раскарва кунетя – казват, когато гърми по време на дъжд.

Свити пусидей ирон. – измислен празник, когато се търси повод да седи и да не се работи.

С гол гъз – беден.

¹²⁹ Вероятно от укр. – бик.

¹³⁰ От рус. уматывать – махам се, пръждосвам се.

С гòл гъз таралешак ша убйва – без съответно осигуряване, поддръжка наема се да върши някаква работа.

Седя на приказки – губя време в разговор.

Сèки дèн Мàра гйздава, пък на Великдèн гнйдава – в най-нужния момент не е надежден.

Сèки дèн ни `е Влийкдèн – хубавото не може да е всеки ден.

Сèннала бàба ду угнищи, какòту в`иди и `ищи – прекалени искания от страната на някого.

Сèнна ми на главàта и си спусна кракàта – за някой, който използва добрината ми.

Сèра и мàжа - не успявам да върша работата.

Сержàнт Батр`нча / Патр`нча – полицай (обезличено име).

С идйн гъз на двà пазàря – стремление да се вършат две или повече работи едновременно.

Сйн кату пилйн, зèт кату мèд – подчертаване добрия характер на зетя.

Сйт на глàдян ни фàшта вяра – укор от страната на гладния към сития.

С каквàту др`жка са сбярèш, такòс вретèнци ша испридèш – успехът във работата идва от съдружниците.

Скàча кат заклàн питèл – танцува неумело.

С кòха акъл да му сйпваш, нèма да пуумнèй – за невъзприемане на съвети, поучения.

С курàва пйшка нй съ играй – мъж шеговито към някоя бременна млада жена.

Скърцат му з`битя – яд го е, не е по негово.

Слàб му й `ангела – за безхарактерен човек.

С люцкитя рьця и гурèщи в`гляни мòй да нòсиш – когато някой печели с чужд труд.

Смàтвай¹³¹ си партушйнитя – махай се оттука.

Смърт ли й билò, свàтба ли й билò – шеговит намек, че всяка работа се почва от пиене на ракия.

С нèгухту в`жи в гирàn ни штà да са спускам – недоверие към някого.

Спасйба¹³² на нèскашния дèн – за сполучлив ден, когато се извършила определена работа.

Спй кату ук`пан – спи спокойно и дълбоко.

¹³¹ От рус. сматывать – махам се, пръждосвам се.

¹³² От рус. – благодаря.

Спй ли ти гъзѝ – нима вярваш в това.

Спй на парй – за много богат човек.

Срѝцу нѝвата гудйна – годишен сезон: третата декада на декември.

Стѝваш за пубѝштим – добре се справяш като организатор на компания, добре наливаш вино, ракия.

Стѝдо бис падьѝж ни бивѝва¹³³ – без съжаление да приемаме факта, когато се губи нещо, което и без това малко го е имало.

Идва от анекдот. Един сиромаш си имал само една овчица, която изкарал на паша при овчаря. След малко време грѝмотевица убила пет глави от общото стадо. Дошли чорбаджиите да си прибират загиналите овце и четиримата се скарали с овчаря, защо допуснал това. А петият - сиромашът спокойно рекъл: «Стадо без загуба не бива».

Стйга бя, папѝняк – жена на говорлив мъж.

Стйга дрѝнкуля – стига да говориш празни лафове.

Стйга държѝ микрофѝна – казват на човек, дълго говорещ с чаша вино в ръката.

Стйскат му зѝбитя – говори нещо оскърбително или разкрива лични тайни, за което се заплашва с бой.

Стѝру кѝчи млѝду `учи – предаване на опит позитивен или негативен от възрастни към млади.

Стрѝйм кѝшта за умрѝлия – копаем гроб.

Стѝкляния мѝст в Жалтѝй – несъществуващ мост в село Джолтай.

Измислен от твърдишки овчари приказен обект. По време на доене овцете - тежка и мръсна работа - стари овчари залъгвали овчарчетата с разни подобни измислици. Една от тях, че уж в село Джолтай имало мост, направен само от стъкло и който бѝде послушен, ще го заведат там. Фразеологизмът бил възприет в устния фолклор и от други твърдичани.

Стѝпал на лѝзува прѝчка – за човек пил алкохол.

Стѝга му рйзата – за неподобаващо поведение на някого, на когото се заканват.

С убѝрната кѝзина – за човек лош, готов да нападне.

С убѝрнати клипѝчи – много пиян.

Сувѝт – язовир, изкуствено езеро.

¹³³ От рус.

Суху дүпи рїба ни ядє – без усилие не се постига успех.

С хората на ридѣ – да се покажа достойно, както всички в момента.

С чєрну нибє – зъл, язвителен човек.

Сълзà (туй вину кату сълза) – за бистро и пенливо вино.

Сълзà ух алюмїнюхту гърни – за мътно вино.

Сєн нї ма фашта – иронично за изява на голям интерес към нещо.

Сърнїчки¹³⁴ – кибритени клечки.

Сьс жєравитя – годишен сезон: втората половина на март, когато прелитат жеравите.

Сьскай ма (от кучето) – пази ме от кучето.

За разлика от думата «съскам» – насочвам кучета срещу някого с възгласа «със» (БЕР).

Сядї кату трєнтур¹³⁵ – седи, чака на готово, лентяй, подобен на търтей.

Сядї си на гьзѣ – успокой се.

Сядя на гьндури¹³⁶ – очаквам в неопределност.

Сяка майка Гєнчу ни ражда – шеговито и иронично за подчертаване изключителността на някого.

Сякаш гу вїждам напрєдя си – когато споменават някой умрял човек.

Сякаш ма пупари – силно ме засегна, обиди ме.

Сякаш чи влячє цялу сєлу зад гьрбѣ си – някой нарочно си показва мързела, нежеланието да работи.

Сякаш чи `има трєни в гьзѣ – най-вече за дете: не седи на едно място, много активно.

Сякаш чи инà майка ги й раждала – приличат си в характера, в действията.

Сякаш чи й ут тўка – за нещо, което удачно се сглобява.

Сякаш чи путьна ух зимята – за нещо, изгубило се внезапно и безследно.

Сякаш чи рьцєтя му ут гьзѣ растѣт – за човек, неумело извършил някоя работа.

Сякаш чи фчєра бєши – за събитие, отминало във времето.

¹³⁴ От укр.

¹³⁵ От молд. – търтей.

¹³⁶ От молд. – мисли.

Сяка̀ш чи ша ми с̀ери алт̀ни – да не се отделя излишно внимание на детето, да не се гали чрезмерно.

Сяка̀ш чи ша ми с̀ьми – когато очаквам да завърша някаква дълга и малоприятна работа.

Т

Тая са, кату б̀ълхà в г̀ашти – скромен съм, не се хваля с успеха си.

Тегля м̀аздата¹³⁷ – в семеен или обществен живот нося най-голямата отговорност.

Тèжка ми й с̀янката – бавен съм, тромав.

Тèжка свàтба – казват на другия ден след интезивно пиянство.

Тèкнаха ми лигитя – когато някой разказва за вкусна храна.

Терсенè л̀ахуви – опаки, неразбрани слова.

Тè ух ц̀игануви гу ни шт̀т, п̀к т̀й ух п̀пуви са нав̀ира – когато някой претендира на недостойно за него място.

Тй гу г̀ниш ут врат̀та, т̀й ф̀лиза приз ж̀ма – за прекалено натрапчив човек.

Т̀й чил̀к и пулу̀вина – израз, чрез който се твърди, че човечността на някого е много голяма.

Т̀лкус и пр̀с, чи на пр̀ститя уд̀ н̀си – образно за неразсъдителен, неопитен човек.

Т̀ ми й за б̀с – то не ми трябва.

Т̀ ни `е приз п̀тя – нещо не е толкова близо, колкото било желателно.

Т̀плу ж̀ту (в израз: *щ̀еш да яд̀ем т̀плу ж̀ту*) – в случай когато някой рискувал с живота си и можел да загине.

Т̀ ша са м̀рè, ама н̀ка да й п̀-нат̀й – иронично за неизбежността.

Т̀рма с дв̀ уч̀ – с малка численост изпълнители и без д̀стат̀чна опитност се наемат да извършат много и сложна работа.

Т̀риннитя му к̀звай – ни раз̀бира – за неразбран, opak човек.

Т̀риста вид̀ли – т̀рма раз̀р̀ли – когато нещо се прави без особено прилежание, с уверенност, че грешките няма да бъдат забелязани.

Т̀р̀ва ин̀ неук̀стрена (недодялана, бодлива) – има се предвид пр̀чка, с която да се «възпитава» немируващо дете. По-рядко за възрастен, който е проявил лекомислие и направил беля.

¹³⁷ Неясно.

Туй вйну й факут¹³⁸ – за некачествено, подправено вино.

Туй ша пумòгни, кат на умрèлия бånки¹³⁹ – за някакво безполезно в ситуацията действие.

Тука й Ташкèнт – израз, употребяван при влизане в силно затоплена стая.

Тумба-лумба шйкалка, нèма свàтба нйкаква – очаквано събитие, което не се е състояло.

Турях гу на мястуту – за човек - показах му неговите недостатъци.

Тый красиу, чак да са забрайш – отрицание на чужд вкус.

Тънку придè – лошо изглежда, слабо му е здравето.

Тъп кат нуштя – не разбира от нищо.

Тъс удà пàли – вода с недостатъчна минерална сол, която след пиене предизвиква още-по-силна жажда.

Тя рабутата ша ти кàжи – когато се съмняваш, как да начениш някоя работа.

у

Убивам път – крача пеш на дълго разстояние.

Убирам гряхуветя – говоря за другите, клюкарствам.

Убърквам манжалъцитя – обърквам инсталацията по време на монтаж.

Убърквам кұхнята – непреднамерно развалям хода на някаква работа или някакъв обсъждан и почти готов план.

Убърна ми са тèрса – загубих ориентацията в пространството.

Угасèти светъ¹⁴⁰ – шеговит призив, когато по време на ядене остане нещо на масата от една бройка (парче салам, гъба, маслина...).

От анекдот. Когато по време на трапеза останала една маслина в чинията, всички искали да я вземат, но ги било срам. Тогава стопанката угасила светлината и изведнъж се чул вик от болка. Най-бързият улучил маслината, ама всичките други му забили вилиците в ръката.

Удрям гу на прустутà – изоставям се в живота, не работя, не си подреждам жилището, пиянствам.

Удрал на тейка си кòжата – за дете, което силно прилича на баща си.

¹³⁸ От молд. – направено.

¹³⁹ От рус. – вендузи.

¹⁴⁰ От рус. свет – светлина.

Ужєнях гу ирон. – счупих го.

Узѣбяну слѣнци шег. – слѣнчев, но студен ден.

Умѣтвай¹⁴¹ си партушїнїтя – събирай се и махай се от тука.

Умїрам ут глѣд – много съм гладен.

Умїрам ут смѣх – смям се силно и дълго.

Умрѣла ѣ бѣба ти ирон. – моментът е изпуснат.

Унѣсгудїшян снѣг нѣма да му изїскаш – за свидлив човек.

Упѣрян виннѣж и на студѣнуту дѣха – предпазливост след грешка.

Упѣсах гу ух зимѣта – гневно го ударих в земята.

Упїт кату свинѣ – много пиян.

Упїчай си акѣла – внимавай и прави изводи от живота.

Упѣвам подсѣса¹⁴² – възпитавам някого чрез караница.

Уривѣвам урталѣка – изказвам много обосновани и необосновани недоволства.

Урташкату и кѣчитата нї гу ядѣт – съдружничеството води до неразбория и кавги.

Усрѣ ключухтя – направил нещо непрофесионално, с грешки.

Устѣй ма на рахѣт – не ме безпокой.

Устанѣх бис кракѣ – уморих си краката след много ходене.

Устанѣх биз учї – уморих си очите, като гледах нещо дълго време с напрежение.

Устѣ нѣмаш ли? – в случая, когато си са сетил или знаел нещо и трябвало да предупредиш другите.

Устѣяха ма пу чипѣк – обраха ме парично или изнесоха ми имота, покѣщнината.

Устѣяли вѣлкѣ да пѣзи ухцѣтя – излишно доверие на ненадежден човек.

Утбївам си кахѣра – отървавам се от някакви грижи, сложни работи.

Ут виляйт – от старо време.

Ут дѣт душлѣ, тѣм и утишлѣ – за непредвидена загуба. Има се предвид, че Бог нещо го дал и си го взел.

Ут дѣш на вѣтър – пустословие.

¹⁴¹ От рус. уматывать – махам се, прѣждосвам се.

¹⁴² От рус. – уред за подаване на бензин; силна целувка.

Ут какò ти й душàта? – шеговит въпрос към някой, който упорито и непрестанно работи продължително време с цел да го спрат.

Ут Карàмарин - шеговит отговор на въпрос «От къде е това». Казва се в случаи, когато не се знае или преднамерено не се иска да се открие адресът.

Ут Каргъс ду Кирийт – образно казано, цялата Твърдица от Долния край до Горния.

Селата Каргъз (днес Малоярославец -1) и Кирийт (Кириет-Лунга) се намират по съседство с Твърдица в съответните посоки. Някой изминал път от долния край до горния или обратно образно казва, че отишел от Каргъз ду Кирийт или обратно – от Кирийт до Каргъз.

Ут край врèми – от отдавна.

Уткъснаха ми са ръцèтя – болят ме ръцете след носене на нещо тежко.

Ут мèня мàлку, ут Гòспудя пò-млòгу – израз при даряване пари на младоженците по време на сватба. По-рядко при даряване пари в други случаи.

Ут нès за `утря – бавно действие, бавен разговор от страната на конкретен човек.

Утпра̀ ми дъ̀нàта – силно ме учуди.

`Утря ша са чуй – днес това, което за всички още е тайна, скоро ще стане явно.

Идва от анекдот. Пазач заварил крадеца да режи един катинар с трион и го попитал: – Какво правиш? Той отвърнал: – Свиря. Пазачът се изненадал: – Защо не се чува? Крадецът отговорил: – Утре ще се чуй.

Ут тръ̀н на глòг – от една беля на друга, един некадърен човек сменил друг, също такъв.

Уттурѝ си учий̀тя – внимавай.

Ут ть̀мну ду ть̀мну (работя) – работя много и нямам време за почивка.

Ухий̀лян ду ухий̀тя – за широка усмивка на човек от удоволствие.

Ухий̀лян кат тий̀ква – за широка, нескромна усмивка на човек.

Ухий̀лян пуд мустàк – за доволен мъж, който се страе да не си показва емоциите.

Ух инà крату̀на пь̀рдèт – макар и да имат разлика в мнението си, целта им еднаква.

Ух инòту ухò флий̀за, ут дръ̀гуту излий̀за – невнимателност към предупреждението.

Ух Катү̀шини ух плев̀ника – отговарят на някого, който безрезултатно търси нещо и пита другите, къде да го намери.

Ух магаз̀йна за пèsян ний̀шту ни дàват – отговор в случай, когато поръчват да се купи нещо, но пари не дават.

Ух ся̀ку сèлу кь̀ща да `имаш – да имаш приятели във всяко околно село, където можеш да пренощуваш.

Учаниту акъл д̀а̀ва, ама ля̀п ни д̀а̀ва – има се предвид, че след постигане на теорията, трябва да практикуваш конкретна работа за постигане на резултат.

Учи са, синко, да крад̀еш, чи шко̀ла ля̀п ни д̀а̀ва – иронично алогично изказване от баща към син за семейното благополучие.

Учитя да ти изв̀адят – ла̀х да ни ти в̀адят – да не се подлагаш на присмех.

Учитя ти да са ч̀етяри – да проявяваш силно внимание.

Ф

Файд̀ата й г̀абрува – свършена работа без очаквана изгода.

Ф̀а̀ля са на с̀еки р̀аскрач – хваля се всякому, без скромност.

Февру̀шката¹⁴³ гу з̀е – много скоро замина.

Ф̀йти или п̀ати, но как̀ото¹⁴⁴ са р̀овялу т̀ука – когато някаква инсталация е повредена от нечия непрофесионална намеса.

Навремето, в Твърдица е имало телевизионен майстор Васил Калинков, с прякор Фитето. Когато поредният клиент не получил поправен телевизор след ремонта от Васил, той го занесъл в Чадър-Лунга в специализирана работилница. Там майсторът, който бил също българин, отворил задния капак и се почесал по главата от учудване. Притежателят на телевизора казал като оправдание: – То Фитето го ремонтира.

– Не знам фите или пате, но който¹⁴⁵ тука са ровел, – съгласил се майсторът. Така фразата навлязла в речевото ежедневие на населението в Твърдица.

Ф̀л̀ези кат на в̀г̀лян – казват след първата изпита днес чаша с вино.

Ф̀т̀асах, с̀тавам за р̀азн̀емани – успешно извършил съм много работа.

Х

Х̀ай да б̀д̀им х̀ора – призив за разбрания.

Х̀ем бул̀и, х̀ем с̀ърби – за нещо привлекателно, но което морално скъпо се дава.

¹⁴³ Вихрушката.

¹⁴⁴ Неопределително местоимение от нов тип, създаден при руско-българска интерференция, взаимодействие, под влияние на съответните рус. форми *кто-то* – нещо, *кто-то* – някой и пр. Подобни форми са характерни за всички бълг. говори в бившия СССР.

¹⁴⁵ Неопределително местоимение от нов тип, създаден от руско-българската интерференция, взаимодействие, под влияние на рус. неопр. местоимение *кто-то* – някой. Подобни форми са характерни за всички бълг. говори в бившия СССР.

Хептери зайку – червѐн Стайку – детска дразнителна фраза към чрезмерно пиещ, с червено лице, човек.

Хили са, кат майска рѐза – усмихнат без повод.

Хич нѝ ма булѝ гъзѝ – не ме вълнува, не ме интересува.

Хич нѝ ми дрѐми – не ме вълнува, не ме интересува.

Хич нѝ ми пѹка – съвършено не ме вълнува, не придавам значение.

Хѐди кат мѝтка¹⁴⁶ – за човек, който много ходи по село и извън него.

Хѐди кат слѝсана пѝтка из хагѝла – лута се.

Хѐди кат таласѝм – ходи много и безцелно.

Хѐди ут рѝму на рѝму – бедата може да засегне всякого.

Хѐдиш ли, ша ти хѐдят – за някой мъж-женкар.

Хѐрата акѝл дѝват, ама лѝп ни дѝват – слушай съвети, но прави по свой ум.

Храни кѹчи да та лѝй – неблагодарност за сторено добро.

Хѹбава мумѝ утвѝн сѝлу ни излѝза – иронично за мома, която се омъжва за другоселец.

Хѹбах кѝн утвѝн сѝлу ни излѝза – иронично за ерген, който се жени за мома отвѝн село.

Хѹбах си кат прѝтѝплиян картѝх – изразяване на недоволство за характера на някого.

Хѹбоу кравѝйчи – доходна работа, длъжност.

Хѝлца Мѝра за винци – когато някой почва да хѝлца.

Ц

Царѹли тѝм гу `има – за нещо, което се търси, но не се намира на мястото си.

Цѐня са кат шкембѝну – притежавам някакви навици, които се търсят от окръжаващите, нужен специалист.

Цѐпи ми са главѝта – боли ме главата.

Цѝганска турбѝ – чанта, торба, кашон и друго подобно, пълно от смесица разни хранителни продукти или битови вещи.

Цѝлѹвката прѝща хабѐр на пѝзвата, а пѝзвата на полѝта – предостережение към мома.

Цѝфтѝ и вѝржа – иронично в ситуация, когато не се успявам в работата.

¹⁴⁶ В други бълг. говори думата *митка* означава бездомно скитащо се куче.

Ч

Чайника ма булй – главата ме боли.

Чакай да стъпя ух стъпката си – недей ме зори да пия отново по време на махмурлък.

Чалка ма вятъра – безцелно, без смисъл стоя отвън.

Чанчува колхòз – иносказателно за твърдишките гробища.

Чат-пàт рàбута – небрежна работа.

Чи кòнката ми й ух устàта – извинение за нескромни думи по време пиене на вино.

Чи ляба ми й ух устàта – казват, когато се извиняват за нескромни думи по време на ядене.

Чйсту са угрùхах – уморих се от работа.

Читà мухитя – отвлечен съм, разсеян.

Чўва са пòезда ух Кирийт – ша `има скòру д`ш – поличба.

Чувърка ма курèма – имам неприятни усещания в корема.

Чўкам капèйки – работя. Най-вече казват с ирония, когато работата не е физически тежка.

Чўл та й Гòспуд – отговор на добри пожелания.

Чўма чèрна – лошо кълнене.

Чўпя си ръцèтя – работя физически тежка ръчна работа.

Чўт¹⁴⁷ да му причўпя кòкалитя – за вино: малко да го съгрея.

Чўх гу на останòвката¹⁴⁸ – когато някоя изказвана новина трябва да остане без указание на конкретен източник.

Ш

Ша б`ди рàбута ут нèгу – за някой, който показва добри навици или за нещо, което се преценява за пригодно.

Ша б`диш ли чиляк? – призив към някого за порядъчност, отзивчивост.

Ша ва пр`скам кат `еребици – ще ви разгонвам компанията поради недостойното поведение.

Ша ви пр`сна хурцèту – ще ви разваля компанията, ще ви изгоня.

¹⁴⁷ От рус. – малко.

¹⁴⁸ От рус. – спирката.

Ша вѝркам калѝската¹⁴⁹ – ще си лягам.

Ша гòтвим тѝнжарта ух чаўня – шеговит отговор на въпроса: Какво ще готвите днес?

Ша гу дунисѝш в пристѝлката – предпазване на мома от случайни полови връзки.

Ша гурѝш ух катрѝня – шеговито предупреждение да не правиш аморални постъпки.

Ша гу чўкним пу кўпруса – когато нещо подлежи за ремонт, но не се знае, как ще стане.

Авторска фраза, влязла в речевия обиход в Твърдица през седемсетте години на миналия век. Принадлежи на Питрапов Георги Николаевич (Илийчух-Колюх Герги), който работил целия си съзнателен живот дояч на крави. Бил е голям шегаджия. Когато в селото се появили първите телевизори, наемал се да ги ремонтира, без да разбира от тях. Когато притежателя се съмнявал, Георги Николаевич го успокоявал с горепосочената фраза и си поръчвал първо да му дадат чаша «диелектрическа жидкост», тоест вино. (Виж: «Смяхът и сълзите на Твардица» 2021, изд. «UNU», Кишинев.

Ша дòдиш на мòйта мѝра, ша ми ф̀аниш вѝра – тежко ми е днес, но ти не ме разбираш.

Ша замѝниш с динѝ – ще умреш наскоро, ако не си пестиш здравето.

Ша `иска и б̀аба ти ут грòбищата – предполага се, че ще иска голяма цена.

Шалт̀ай-балт̀ай от рус. – безцелно ходене, безделничане.

Ша ма ул̀уйш за папалѝгата – не съм ти подвластен.

Ша ми дòдиш на кун̀ак¹⁵⁰ – ще дойдеш някога да искаш нещо от мене.

Ша ми мѝйш крак̀ата и ша ми пиѝш уд̀ата – призив от старо време за пълно подчиняване от страната на булката. Днес се прилага в значение: ще ме слушаш и благодариш за поуката.

Ша мр̀ем пр̀ави ирон. – ще изпълняваме физически трудна работа.

Ша му б̀ая ирон. – ще го бия.

Ша му ж̀умна – ще го гръмна (заяк, куче).

Ша му нам̀ерим кул̀ая¹⁵¹ – ша намерим начин да извършим работата.

Ша пас̀еш п̀аткитя, кат н̀ема да са `учиш – назидателна фраза да се внимава в училищното учение.

Ша п̀атиш л̀ошу – предупреждение, заканване.

Ша пл̀ашта на п̀опа – за човек, животно, което изглежда лошо.

¹⁴⁹ От рус. – кош за мотор.

¹⁵⁰ От тур. – място за нощуване, подслон и др.

¹⁵¹ От тур. – начин, способ.

Ша пригѣрниш бусиляка – казва се на някого, който много пие и рискува здравето си, тоест ще умре.

Ша примѣни, кат на крастау кучи – утешителна фраза, която казват на дете, получило кожна рана.

Ша пулѣчиш пиздюлѣй вулг. от рус. – ще бъдеш руган.

Ша рабутим, какту какжи дирижѣра¹⁵² – трябва да изпълняваме работата точно, както казал ръководителят.

Шарика¹⁵³ **маѣ сѣлну изгрѣ** – слънцето греѣ силно, голяма жега.

Ша рѣк му ѣ вратѣ / гарбѣ – заможен човек или с влиятелна длъжност.

Ша са смѣет и кѣчитата – някаква работа, действие, изпълнени неподобаващо.

Ша си глѣдан приз жѣма – иронично предполагане, че децата няма да те гледат на стари години.

Ша си дадѣ и хѣпката ут устѣта – за щедър човек.

Ша си дѣхаш на прѣститѣ – идва студено време, за което трябва да подготвиш гориво.

Ша си избѣхкаш патрѣнитѣ – казват на човек, който в речта си често употребява междуметие «бах».

Ша си смѣчиш прѣститѣ – ще останеш без храна, като няма да се погрижиш.

Ша си убѣрна кѣзинта – ще си променя отношението от добро към лошо.

Ша стѣпи и ух `оганѣ – ще постигне своето, решителен човек.

Ша та лѣй мѣргула – заради невнимаване ще претърпиш нещо лошо.

Ша та утѣрвам – ще те бия.

Ша та фкѣрам ух пѣтѣ – ще те призова към дисциплина, послушание.

Ша та швѣхна – ще те ударя.

Ша ти извадѣ пѣчника – ша те наказвам физически.

Ша ти ѣ клѣсту¹⁵⁴ – нещо ще ти е много в сравнение с другите.

Ша ти мрѣзни гѣзѣ – предпазване от леко обличане.

Ша ти натрѣя слѣвата – ще те бия.

Ша ти прифѣрля керемѣдите – когато някой се заканва на други.

¹⁵² От рус. – диригента.

¹⁵³ Рус. – кълбото.

¹⁵⁴ Диал. – тлъсто.

Ша ти пудпйша путьòвката¹⁵⁵ – ще те изгоня от работа.

Ша умрèш ут смя̀х – предполага се, че това, което ще бъде разказано или показано, много е смешно.

Ша ядèш луб̀тя – ще си бит.

Ша ядèш мачки – няма да ти дам да ядеш от това, защото не ме слушаш, сърдит съм ти.

Мачка – в някои говори в България (западни, юго-западни и рядко източни) означава «котка» (БЕР).

Ша ядèш тугàс мòшмули¹⁵⁶ – отговор на човек, придирчив към храната.

Ша ядèш с̀ух палд̀м¹⁵⁷ – казват на мързеливия, който не се хваща на работа и може да остане гладен.

Шйбам бèлия да тèгли чèрния – поръчвам работа за един, но да се сети и другия, че трябва да я изпълни.

Шйим, пòрим – дèн ни г̀бим – работим малозначителна работа или повтаряме некачествено изпълнена работа.

Штр̀кна¹⁵⁸ ми ут глав̀та – забравих.

Ш̀шу-м̀шу дòм разв̀ля – когато нещо в къщи се прави скришом.

Я

Явй̀х са кат нòх мèхиц – появих се като нова месечина, тоест след определно време.

̀Явната си гу т̀рси – за някой, който е с предизвикателно, неподобаващо поведение.

̀Я, глèдай си х̀рката – не се намесвай в чуждите работи.

̀Ял съм му поп̀рата – бил съм лъган от някого.

¹⁵⁵ От рус. – пътния лист.

¹⁵⁶ Диал. – мушмули.

¹⁵⁷ От тур. – подопашник, ремък под опашката на запрегнат кон или магаре.

¹⁵⁸ Щуква ми / щукна ми – забравям, изхвърква ми от ума.