

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

В ПЯТИ ЧАСТЯХ

ПО МАТЕРИАЛАМ XXV МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 29 АПРЕЛЯ 2017 Г.

2017 № 4
ЧАСТЬ 3



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов
по материалам
XXV Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 29 апреля 2017 г.

В пяти частях
Часть III

**Белгород
2017**

УДК 001
ББК 72
С 56

ISSN 2413-0869

ISBN 978-5-9500092-1-1
ISBN 978-5-9500092-4-2 (Часть III)

С 56 Современные тенденции развития науки и технологий :
сборник научных трудов по материалам XXV Международной
научно-практической конференции 29 апреля 2017 г.: в 5 ч. / Под
общ. ред. Ж. А. Шаповал. – Белгород : ООО Агентство перспектив-
ных научных исследований (АПНИ), 2017. – № 4, Часть III. – 196 с.

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий», состоявшейся 29 апреля 2017 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы данной части сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам развития социально-гуманитарных наук.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли научное рецензирование (экспертную оценку) членами редакционной коллегии. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
www.issledo.ru

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАЕ (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибоев Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород)

© ООО АПНИ, 2017
© Коллектив авторов, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	7
<i>Davaabold N.</i> COMPARING ENGLISH AND MONGOLIAN PAST TENSE MEANINGS	7
<i>Mamatov R.R.</i> DIE REGELUNG DER DEUTSCHEN LITERATURSPRACHE.....	9
<i>Haydarova H.R., Mamatov R.R., Alijonova M.R.</i> DIE THEORETISCHE BESONDERHEIT DER DEUTSCHEN SPRACHGESCHICHTE	11
<i>Mamatov R.R.</i> DIE VERBEN DER GRAMMATISCHEN KATEGORIEN IM ALTHOCHDEUTSCHEN	14
<i>Oyunbold Ts.</i> COMMONLY USED IDIOMATIC EXPRESSIONS RELATED TO ANIMALS IN MONGOLIAN AND ENGLISH	16
<i>Perisic P.S.</i> THE ROLE OF SPELLING SOFTWARE IN EARLY TEACHING OF READING AND WRITING	20
<i>Purevsuren T.</i> THE RESULTS OF SOME EXPERIMENT IN WORD ASSOCIATION	22
<i>Shurentsetseg D.</i> SOME COMMUNICATIVE ACTIVITIES TO MAKE THE STUDENTS SPEAK MORE IN ENGLISH.....	24
<i>Алиева П.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЛИЧНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В РОМАНЕ В. СКОТТА «АЙВЕНГО» И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	26
<i>Алтансүвд М.</i> ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ДЕЕПРИЧАСТНЫХ ОБОРОТОВ В УНР	30
<i>Алтантуяа Б.</i> РОЛЬ ПОЖЕЛАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ	33
<i>Баймышева Д.Н., Жакупова С.Х.</i> МЕХАНИЗМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	35
<i>Башкирцева О.А.</i> К ВОПРОСУ О ПУБЛИЧНЫХ ЛЮДЯХ.....	38
<i>Веденяпина Э.А.</i> ОСОБЕННОСТЬ КОНФЛИКТА ГЕРОЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА. ЧАЦКИЙ.....	44
<i>Гизатуллин Д.Э.</i> ПОНЯТИЕ ПАРАБОЛЫ В КОГНИТИВНОЙ ПОЭТИКЕ.....	49
<i>Гумерова Э.Ф.</i> ДВОЙНАЯ АДРЕСНОСТЬ В ТАТАРСКОЙ ДЕТСКОЙ ПРОЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Г. ГИЛЬМАНОВА «ВОЛКИ И ИОАНН СЕБАСТЬЯН БАХ»).....	51
<i>Дарменкулова Р.Н., Даркенбаева К.К., Куанышбаева Ш.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА ПРИ РАЗНООБРАЗНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ	55
<i>Егорова И.Д.</i> СТИХОТВОРЕНИЕ В.Ф. РАЕВСКОГО «ПЕВЕЦ В ТЕМНИЦЕ»	59

Епатко Т.А.	
ОБРАЗ БОЕВОГО КОНЯ-ТОВАРИЩА В КУБАНСКИХ КАЗАЧЬИХ ПЕСНЯХ.....	62
Изюмская С.С., Шайхалиева А.М.	
СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ И СОХРАНЕНИЕ ОСНОВ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА	65
Кожяхметова Ф.Ш., Дарменкулова Р.Н., Абдыкадырова А.Р.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	69
Никишина С.Р., Яруллина А.Ш.	
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Ш. МУХАММЕДОВА	74
Оюун Ц.	
К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	76
Петрова А.В.	
САРТРОВСКИЙ МОТИВ СТЕНЫ В ДЕБЮТНЫХ РОМАНАХ У. ГОЛДИНГА И А. МЁРДОК КАК ПРИМЕР ПОГРАНИЧНОЙ СИТУАЦИИ	80
Прохорова К.А.	
ОТРАЖЕНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ Э. ХЕМИНГУЭЯ В ЭКРАНИЗАЦИИ РАССКАЗА «УБИЙЦЫ» 1946 ГОДА.....	82
Садриева Г.С., Зарипова О.А.	
О РОЛИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ВКРАПЛЕНИЙ В МЕЖДУНАРОДНОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ БИЗНЕСЕ	85
Сейранян А.Р.	
ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОРАТОРСКОГО ИСКУССТВА: ОТ АНТИЧНОСТИ ДО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ РИТОРИКИ XVII-XIX ВЕКОВ	88
Семенова Э.В.	
ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	90
Федорова О.О.	
СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ТЕМАТИЧЕСКИХ ЦИКЛАХ ЖУРНАЛА «ДНЕВНИК ПИСАТЕЛЯ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО	93
Шевченко Е.М., Ребрикова А.И.	
ЛАТИНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	95
СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ»	98
Ватлина Т.Н.	
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ.....	98
Зеленский Ю.В.	
РУСЬ, ПЕЧЕНЕГИ, ТОРКИ И ПОЛОВЦЫ В X – XIII вв.	101
СЕКЦИЯ «ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ»	103
Ананьева А.А.	
Н.Я. ДАНИЛЕВСКИЙ О СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРЕ.....	103
Сизиков В.П., Разумов В.И.	
РОДА ЗНАНИЯ КАК СТРАТЕГИИ ПОЗНАНИЯ	105
СЕКЦИЯ «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ».....	118
Кардашевская Л.И.	
ОБ ИССЛЕДОВАТЕЛЕ ЭВЕНКИЙСКОЙ ШАМАНСКОЙ МУЗЫКИ И.М. СУСЛОВЕ...	118

СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	121
<i>Сарахатунова Л.</i> РЕКЛАМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ДУХОВНАЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ ПРОБЛЕМА	121
<i>Хетагурова З.Т.</i> СИСТЕМА ВЗГЛЯДОВ НА ЯВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	125
СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	129
<i>Ivanova E.V., Karabutova E.A.</i> IDENTIFYING CHILDREN’S SPEECH DISORDERS	129
<i>Minic Lj.V.</i> INTERNET USE IN DISTANCE EDUCATION IN SERBIA SCHOOLS.....	131
<i>Undarmaa Y.-O.</i> HOW TO ORGANIZE FIVE MINUTE ACTIVITIES	133
<i>Бессарабова И.С., Курышева Е.С.</i> ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ США.....	136
<i>Гончарова А.А.</i> РАБОТА ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА	139
<i>Желонкина Ю.Н.</i> РОЛЕВЫЕ ПОЗИЦИИ «РОДИТЕЛЬ – ВЗРОСЛЫЙ – ДИТЯ» В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	142
<i>Жильцова И.В.</i> ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	145
<i>Зеленская Е.Д., Алиева Т.В.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ ККБМК	147
<i>Кузьмина Т.В., Макарова Н.П.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	150
<i>Кулипанова М.В., Гамова Е.Н., Радюкова И.А.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ В ДОУ	154
<i>Левина Л.Э., Киселева В.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	160
<i>Мезенцева М.И., Сергейчик Л.И., Паланчев В.В.</i> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	163
<i>Полякова М.А., Чурилова Е.Ю.</i> СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ.....	166
<i>Поморцева С.В.</i> ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ГРАФОВ В МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	171

Редько Ю.А.	
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.....	174
Рябинина Е.В.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЧНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	180
Рязанова И.В.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ШКОЛЬНИКАМ	182
Тихомирова С.А.	
ИЗУЧЕНИЕ ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	184
Тихоненков Н.И.	
ОПЫТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПО ПОДГОТОВКЕ ВОЖАТЫХ К РАБОТЕ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ.....	186
Цэндхуу Ш.	
КОНФЛИКТЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ, ИХ ПРИЧИНЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	191
Шарафутдинова Г.Г., Чинахова Т.А.	
РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ	193

COMPARING ENGLISH AND MONGOLIAN PAST TENSE MEANINGS

Davaabold N.

Instructor at the Department of European Studies, Doctoral student in linguistics,
Khovd State University, Khovd, Mongolia

English and Mongolian languages have different grammatical systems because they are both from different language families and English learners always face a lot of difficulties. One of them is past tenses. Mongolian language has three traditional forms of the tense; past, future and present but English has sixteen active and ten passive tenses. Also these tenses are categorized by regular and irregular verbs and there are tenses that are called future-in-the-past tenses which are not in any other languages.

Key words: past tenses, grammatical systems, language families, active and passive tenses, phrasal form.

Researchers have studied past tense suffixes and named them differently according to different meanings. Past tense starts from the moment of speech to the past, it may be understood one of the grammatical meanings.

English verbs have six tense forms which are divided into simple and perfect tenses. The simple tense in its turn has present, past, and future as well as the perfect. The past forms are divided into regular and irregular. Regular verbs take the suffixes **-ed, -d**. There are over 300 irregular verbs in English. They usually are not conjugated with suffixes **-ed** or **-d**.

Mongolian past tense suffixes have been divided into the following categories.

1. Inflectional suffix – **ө** for known and completed action.
2. Inflectional suffix **-лаа, -лээ, -лоо, -лөө** for known and recently completed action.
3. Inflectional suffix **-жээ, -чээ** for unknown and completed action.

For example: In the sentence “*аав ирлээ*” the speaker has just known this information but in the sentence “*аав иржээ*” the speaker did not see the action but only heard about it. In these situations, inflectional suffixes, of past tense **-лээ** and **-жээ** are not interchangeable so it can be proven that these are not just versions of one morpheme, but have different meanings.

Verb inflectional suffix –лаа (-лээ, -лоо, -лөө) for known and recently completed action

The verb inflectional suffix **-лаа(-лээ, -лоо, -лөө)** for known and recently completed action can show just completed and ongoing events.

For example: *Тэнгэрийн хаяаг улбар туяа гийгүүлж огторгуй цэнхэртэн хааяа нэг сэмжин үүл хөвөлзөн нүүж, үүр манхайтал цайлаа. (Д.Н)*

The results of the past suffix **-лаа(-лээ, -лоо, -лөө)** can be continuing into the present.

It has been noticed that these two suffixes are quite similar to the English past simple tense. But it's incorrect to say that they are exactly the same. For example: *Зам дээр халтурч ойчив оо! Би явлаа шүү!*

Verb inflectional suffix –жээ(-чээ) for unknown and completed events

The suffix **–жээ(-чээ)** usually expresses an event that has happened before the informing and the result is completely finished. For example: *Энх өвгөн аавы-хаа хамт баярт иржээ. (Ж.Л)* The suffix **–жээ (-чээ)** can occur before the question and affirmative exclamation word and the root of ГЭ.

Mongolian suffixes that can be used as adjectives of verbs –сан, -сэн, -сон, -сон

Past participles can express the situation of the subject which occurred as a result of the past event. This situation is formed by adding the suffix **–сан, -сэн, -сон, -сон**.

Mongolian past participles are connected with the situational meaning. For example: The suffix **–сан, -сэн, -сон, -сон** is expressed in past and perfect tenses. Mongolian past participles are used as adjectives and verbs but they are more often used as adjectives.

Phrasal form of past tense verbs

In modern Mongolian there is a method of verbs such as *явж байна, явсан байлаа* rather than expressing verb tenses by adding suffixes.

Joint form of the past tense verbs connected by the coordinating verb connecting suffixes –аад (-өөд, -оод, -ээд)

This joint form can consist of the following joint forms of past tenses.

1. Helping verb *бай*- which has suffixes of the present tense in modern Mongolian can be connected with coordinating verbs and a connecting suffix of **–аад(-өөд, -оод, -ээд)** and can reveal the compound form of the past. For example: Пагмадулмаа чамтай гадаа хоёр хүн уулзах гэж ирээд байна.

2. Helping verb *бай* which has suffixes of past tense in Mongolian can be connected with a word which has a coordinating verb connecting suffix **–аад(-өөд, -оод, -ээд)** and can reveal the joint form of the past. For example: Галт тэрэг хөдлөхөөс өмнө бид буудал дээр ирээд байв.

The present result of past events in Mongolian can be revealed by past tense forms which have suffixes of *лаа (-лээ, –лоо, -лөө), -жээ (-чээ), -сан (-сэн, -сон, -сон)*. For example: би дөнгөж сая Улаанбаатараас ирлээ. Дорж Улаанбаатараас иржээ. Би энэ номыг уншсан. If the verb suffixes which we have talked about above have the inflection *чих* the meaning will become much stronger. For example: Дорж гараа хугалчихлаа. Энэ номыг уншчихсан.

The present result of a past event in English and Mongolian and their forms are very similar. Both have helping verbs in present tense (have, байна) and main verbs in the past (sold, зарчихсан). So we can say that the tense which is revealing the present result of a past event is exactly the same in Mongolian and English.

Passive past tense of Mongolian and English

In order to show the passive tense in Mongolian the suffix **–гд, -м** is added to the base form of the verb and followed by a past tense inflection. For example: *Би уригд+сан= (в, лаа, жээ)*. G.D. Sanjeev has found the fact that Mongolian passive is used much less than English and Russian. Mongolian passive is not used very commonly so we need to avoid using it incorrectly and in incorrect situations.

The English passive tenses can be translated into Mongolian by passive and active. But most of them are translated in Mongolian by the active tense. Choi. Luvsanjav has proven that there is an active form in Mongolian which fits with the passive forms of any European language. For example: The room was cleaned by me. For the translation of this sentence “би өрөөг цэвэрлэсэн” is much better than “өрөө надаар цэвэрлэгдсэн”.

Their forms which show are different, too. The passive of Mongolian is revealed by the verb inflectional suffix but the passive of English is expressed by the verb form.

Conclusion

We have made the following conclusions by comparing meanings of past tenses in the two languages.

The verb suffixes *-ө, -лаа, -лээ, -лоо, -лөө* for completed action are quite similar to Past simple in English. For example: Хоёр жилийн дараа тэнд хоёр сайхан саглагар мод **ургав**. After two years, two nice big trees grew up there.

Suffixes *-жээ, -чээ* for unknown and completed action are similar to the Present perfect tense in English. For example: Энх өвгөн аавыхаа хамт баярт иржээ. Enh has come to the holiday with his grandfather. However, it can be seen that sometimes they don't coincide because they have some differences. For example: Чи энэ тэмцээнд түрүүлжээ.

The past form **did** of the verb **do** can be used as a verb referent of a verb. For example: Dorj came but Dulmaa didn't. To translate this sentence into Mongolian the verb **ирэх** is used in both of the sentences. For example: Дорж ирсэн гэтэл Дулмаа ирээгүй. But in English the verb **come** is used only in the first sentence and the referent of the verb **did** is used in the second sentence. There isn't any referent of verbs in Mongolian like in English.

References

1. Batchuluun D. Scientific research methods of linguistics.
2. Foreign languages at school '7, 2005.
3. Foreign languages at school '8, 2006.
4. Graw Hill Mc – Improve your essays. New York., 1995.
5. Edward Finegan – Language it's structure and use. USC., 1987.

DIE REGELUNG DER DEUTSCHEN LITERATURSPRACHE

Mamatov R.R.

Der Lehrer des Lehrstuhls «des Usbekischen, der Pädagogik und der Psychologie»,
die Landwirtschaft für die Andijaner Hochschule, Usbekistan, Andijan

Die Regelung der Orthographie war auch eine schwere Aufgabe der Sprachwissenschaftler. Das erste Buch für Orthographie erschien 1721. Das Buch hieß "Anweisung zur teuschen Orthographie". Der Autor war Hieronymus Frever.

Die Stichwörter: Die Regelung der Orthographie im 18. – 20. Jh. Die neue Regelung der deutschen Rechtschreibung. Die Regelung der Aussprache.

Am Ende des 18. Jahrhunderts trat in ihre Stellung Adelungs "Vollständige Anweisung zur deutschen Orthographie". Es wurde viel diskutiert, um die Schreibung zu regeln. 1876 fand die erste orthographische Konferenz statt. Doch erst die zweite staatliche orthographische Konferenz von 1901 in Berlin führte eine einheitliche Regelung der Schreibung ein: (Konrad Duden "Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache", 1880). 1902 geschah die amtliche Regelung der Schreibung durch die Regierungen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz.

Diese amtliche Rechtschreibung, die von 1901/1902 datiert, war bis 2004 gültig. Diese veraltete Norm musste den heutigen Erfordernissen angepasst werden. Es war notwendig, die Rechtschreibung durch Systematisierung zu vereinfachen. Auf der Wiener Orthographiekonferenz von 22. bis 24. November 1994 verständigten sich die Vertreter der deutschsprachigen Länder über eine Neuregelung der deutschen Rechtschreibung.

In Deutschland, Österreich und der Schweiz wurde von 1994 bis 2005 der Übergang zur neuen Rechtschreibung vorbereitet. Ab 2005 wurde die neue Rechtschreibung gültig. Sie musste aber zuerst in Deutschland, Österreich und der Schweiz den Weg durch die politischen Entscheidungsinstanzen gehen und dann verträglich vereinbart werden.

Die neue Regelung bemüht sich um eine behutsame Vereinfachung der Rechtschreibung. Sie erreicht das vor allem durch die Beseitigung von Ausnahmen und Besonderheiten. Sie weitet damit den Geltungsbereich der Grundregeln aus und erhöht so die Systematik.

Die deutsche Rechtschreibung wird leichter erkennbar und einfacher sein, ohne dass die Tradition der deutschen Schreibkultur beeinträchtigt wird. Die Lesbarkeit von Texten in der bisherigen Orthographie bleibt erhalten. Die Neuformulierung nach klaren, einheitlichen Gesichtspunkten macht die Regeln insgesamt verständlicher und durchsichtiger.

<i>z.B.: bisher</i>	<i>künftig</i>
1) gestern, heute, morgen abend	gestern, heute, morgen Abend
2) beim alten bleiben	beim Alten bleiben
3) Asphalt	auch: Asfalt
4) Baßstimme	Bassstimme
5) bißchen	bisschen
6) mißhandeln	misshandeln
7) im großen und ganzen	im Großen und Ganzen
8) verbleuen	verbläuen
9) im trüben fischen	im Trüben fischen
10) er wußte	er wusste

Schon in 19. Jahrhundert dachten viele Gelehrten an die Notwendigkeit, eine einheitliche Aussprache zu schaffen.

"Deutsches Aussprache-Wörterbuch" (1885) von Wilhelm Viëtor stellt die Forderung der strengen Scheidung der literatursprachlichen Aussprache von der heimischen mundartlichen Aussprache.

1898 kamen in Berlin Vertreter der Sprachwissenschaft und der Bühne zu einer Beratung zusammen. Dann sammelte Professor Theodor Siebs die Ergebnisse der Beratung und veröffentlichte sie in einem Buch unter dem Titel "Deutsche Bühnenaussprache" (1898), in den späteren Auflagen "Deutsche Hochsprache". Die Regeln dieses Buches gelten auch heute als Norm der Aussprache (Literatursprache).

Ein mächtiger Anstoß zur Entwicklung der deutschen Sprache waren in der neuhochdeutschen Zeit das Aufblühen der deutschen nationalen Literatur (Lessing, Goethe, Schiller, A.Seghers, W.Bredel u.a.), das Aufblühen der klassischen deutschen Philosophie (Kant, Fichte, Hegel, Schelle), die rasche Entwicklung von Wissenschaft und Technik.

Literaturverzeichnis

1. Moskalskaja O.I. Deutsche Sprachgeschichte. Moskau, 1977.
2. Sinder L.R., Strojewa T.W. Einführung in das Studium der deutschen Sprachgeschichte. L., 1977.
3. Чемоданов Р. С. Хрестоматия по истории немецкого языка. М., 1978.
4. Хазова О.М., Костромина О.Е., Новикова С.Д. Методические рекомендации к курсу истории немецкого языка (Семинары и контрольные задания для студентов заочной формы обучения). Ташкент, 1975.
5. Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie. Herausgeber W.Fleischer u.a. 1.Auflage. Leipzig, 1983.
6. Арсеньева М.Г., Балашова С.П., Берков В.П., Соловьёва Л.Н. Введение в германскую филологию. М., 1980.

DIE THEORETISCHE BESONDERHEIT DER DEUTSCHEN SPRACHGESCHICHTE

Haydarova H.R., Mamatov R.R., Alijonova M.R.

die Lehrer des Lehrstuhls «des Usbekischen, der Pädagogik und der Psychologie»,
die Landwirtschaft für die Andijaner Hochschule, Usbekistan, Andijan

Die Sprachgeschichte ist ein kompliziertes, aber wichtiges und interessantes Fach. Das gründliche Studium der Gesetze der Entwicklung einer Sprache hilft dem Lehrer seine Stunden interessanter zu gestalten, den Schülern die Liebe zur Sprache beizubringen.

Die Stichwörter: gründliches Beherrschen der Sprache, Entwicklung des Sprachgefühls, tiefes Verstehen der Herausbildung der deutschen gegenwärtigen Sprache, die Erweiterung des allgemeinen linguistischen Gesichtskreises, das Unterscheiden der entwickelnden Formen der Sprache von den unentwickelnden, veralteten.

Das Studium der Sprachgeschichte verfolgt zwei Ziele:

1) das praktische Ziel: gründliches Beherrschen der Sprache, Entwicklung des Sprachgefühls, tiefes Verstehen der Herausbildung der deutschen gegenwärtigen Sprache;

2) das theoretische Ziel: die Erweiterung des allgemeinen linguistischen Gesichtskreises, das Unterscheiden der entwickelnden Formen der Sprache von den unentwickelnden, veralteten.

In der deutschen Sprache gibt es viele spezifische Merkmale, die nur historisch zu erklären sind. Dazu gehören z.B. solche phonetische Gesetze wie Umlaut, die Brechung, solche grammatischen Gesetze wie die Pluralbildung der Substantive, schwache und starke Konjugation der Verben, die Wortfolge im Satz u.a.

Eine richtige Erklärung vieler Erscheinungen und Besonderheiten der Sprache liefert nur eingehendes Studium ihrer historischen Gesetze.

Gegenstand der deutschen Sprachgeschichte ist die Entstehung und Entwicklung der deutschen Gegenwartssprache, ihrer Phonetik, ihrer Grammatik und ihres Wortbestandes.

Die Sprache ist eine gesellschaftliche Erscheinung. Jede Erscheinung des gesellschaftlichen Lebens muss historisch betrachtet werden, das heißt, man soll untersuchen, wie diese Erscheinung entstanden ist und welche Entwicklungsstufen sie durchgemacht hat, nur dann wird sie uns in ihrem heutigen Zustand klar und verständlich.

Die Sprachgeschichte ist aufs engste mit anderen Fächern verbunden.

In erster Linie betrifft das die Geschichte des Volkes, dessen Sprache wir studieren. Die Sprache entwickelt sich mit der Gesellschaft und stirbt mit ihr ab, deshalb können eine Sprache und ihre Entwicklungsgesetze nur dann verstanden werden, wenn sie unzertrennbar, unzertrennlich mit der Geschichte des Volkes betrachtet werden. Der Prozess der Bereicherung des Wortschatzes durch die Entlehnungen, Neubildungen usw. ist sehr eng mit der Geschichte des Volkes, der Entwicklung des wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Lebens verbunden, z.B.: Tinte, Mauer, Wein sind lateinische Entlehnungen, aber sie sehen jetzt als echte deutsche Wörter aus.

<i>lateinisch</i>		<i>deutsch</i>
scola	–	Schule
murus	–	Mauer

Das Studium der fränkischen Mundart half den Gelehrten einige Unklarheiten in der Geschichte der fränkischen Stämme festzustellen.

In zweiter Linie betrifft das die Geographie des Landes, in dem es lebt.

Kenntnisse in der Geographie spielen beim Erlernen der Besonderheiten der Dialekte eine große Rolle.

Drittens betrifft das die Literatur des entsprechenden Landes, weil die Sprache, besonders in ihren uralten Perioden, an den schriftlichen Denkmälern studiert wird.

Die Methode der Sprachgeschichte ist die historisch-vergleichende Methode. Das Wesen dieses sprachwissenschaftlichen Forschungsverfahrens besteht im Vergleich verschiedener Entwicklungsstufen einer Sprache, um die Gesetzmäßigkeiten ihrer Entwicklung aufzudecken. Diese Methode bestimmt auch die Verwandtschaft verschiedener Sprachen. Beim Studium der Geschichte der deutschen Sprache vergleichen wir die Gegenwartssprache, ihre Formen mit den Formen, die von der deutschen Sprache der älteren Perioden erhalten geblieben sind. Außerdem vergleichen wir die deutsche Sprache mit verwandten germanischen Sprachen (mit toten und lebendigen Sprachen) und mit den indoeuropäischen Sprachen.

Die deutsche Sprache gehört zu der germanischen Sprachgruppe. Dazu gehören auch Englisch, Holländisch, Dänisch, Schwedisch, Norwegisch, Isländisch und andere. Alle diese Sprachen sind miteinander verwandt und haben gemeinsame Züge in Grammatik und Lexik. Die germanischen Sprachen sind aber ein Teil einer größeren Sprachfamilie, die man als indo-europäischen Sprachstamm bezeichnet. Außer der germanischen

Sprachgruppe gehören zum indoeuropäischen Sprachstamm folgende große Sprachgruppen:

1. die indische Sprachgruppe (das Hindi)
2. die slawische Sprachgruppe (Russisch, Polnisch u.a.)
3. die romanische Sprachgruppe (Französisch, Rumänisch, Lateinisch, Spanisch, Portugiesisch).

Alle diese Sprachen bildeten früher eine einheitliche indoeuropäische Grundsprache. Folgendes Beispiel zeugt von der Verwandtschaft dieser Sprachen:

	<i>Mutter</i>	<i>Sein</i>
Hindi:	matar	asti
Griechisch:	meter	esti
Lateinisch:	mater	est
Englisch:	mather	is
Neuhochdeutsch:	Mutter	ist
Russisch:	mat	jest
Persisch:	madar	ast

Die Siedlungsgebiete der alten Germanen erstreckten sich um 500 vor unserer Zeitrechnung von Skandinavien bis zu den Mitteldeutschen Gebirgen. Nach 500 v.u.Z. erweiterten die Germanen ihre Siedlungsgebiete nach Westen und Süden und um diese Zeit veränderte sich die Sprache der Germanen sehr und unterschied sich nun stark von der indoeuropäischen Grundsprache (die erste Lautverschiebung). Alle diese Veränderungen führten dazu, dass sich das Germanische von der indoeuropäischen Ursprache trennte und selbständig wurde. Von den Sprachwissenschaftlern wird diese Sprache als Urgermanisch bezeichnet. Man muss allerdings nicht denken, dass Urgermanisch eine einheitliche Sprache war. Es bestand aus mehreren Dialekten, die in verschiedenen Teilen des germanischen Siedlungsgebiets gesprochen wurden und sich voneinander mehr oder weniger unterschieden.

Die erste Kunde von den Germanen geben uns die Werke des bekannten römischen Staatsmannes und Feldherrn Julius Cäsar (100-44 v.u.Z.), des römischen Geschichtsschreibers Cornelius Tacitus (55-117) und anderer Historiker und Geographen des Altertums.

Literaturverzeichnis

1. Moskalskaja O.I. Deutsche Sprachgeschichte. Moskau, 1977.
2. Sinder L.R., Strojewa T.W. Einführung in das Studium der deutschen Sprachgeschichte. L., 1977.
3. Чегодамов Р. С. Хрестоматия по истории немецкого языка. М., 1978.

DIE VERBEN DER GRAMMATISCHEN KATEGORIEN IM ALTHOCHDEUTSCHEN

Mamatov R.R.

Der Lehrer des Lehrstuhls «des Usbekischen, der Pädagogik und der Psychologie»,
die Landwirtschaft für die Andijaner Hochschule, Usbekistan, Andijan

Das althochdeutsche Verb hatte zwei Zeitformen: das Präsens und das Präteritum. Das Präsens drückte die Gegenwart und die Zukunft aus. Aber schon im Althochdeutschen machte sich das Bedürfnis, die Zukunft deutlicher zu machen.

Die Stichwörter: Kategorie der Zahl, Kategorie der Zeit, Kategorie der Person, Kategorie des Genus, Kategorie des Modus (Aussageweise: Indikativ, Imperativ, Konjunktiv).

Das Verb hatte im Althochdeutschen folgende grammatischen Kategorien:

- 1) Kategorie der Zahl
- 2) Kategorie der Zeit
- 3) Kategorie der Person
- 4) Kategorie des Genus (Handlungsart: Aktiv, Passiv)
- 5) Kategorie des Modus (Aussageweise: Indikativ, Imperativ, Konjunktiv)

a) Entwicklung der Zeitformen

Zu diesen Zwecken dienten die althochdeutschen Verben "sculan" (sollen) und "wellen" (wollen) mit dem Infinitiv.

z.B.: *ahd.* Mit geru scal man geba infahan.

(*nhd.* Mit der Lanze wird (buchstäblich: soll) man Geschenke empfangen)

Etwas später entwickelte sich die Umschreibung „werden + Infinitiv“.

Die Umschreibung "werden + Infinitiv" wird allmählich zu einer grammatischen Form, die die Zukunft ausdrückt. Sie ist in der Grammatik als Futurum bekannt.

Zum Ausdruck der Vergangenheit diente im Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen das Präteritum. Diese Form konnte ursprünglich auch im Sinne einer vollendeten Handlung (des Perfekts) gebraucht werden.

In der althochdeutschen Zeit entwickelten sich die analytischen Ausdrucksformen der Vergangenheit: das Perfekt und das Plusquamperfekt, doch sind sie weder in der althochdeutschen, noch in der mittelhochdeutschen Periode vollständig grammatikalisiert.

b) Die starken und schwachen Verben im Althochdeutschen

Das Hauptkennzeichen der starken Verben ist die mehrfache Variierung ihrer Wurzelmorpheme infolge des Ablauts und der Brechung.

Die schwachen Verben sind der produktive Typ der Verben und können sehr leicht durch Ableitung und Entlehnung entstehen.

z.B.:	alt	–	alten	(<i>nhd.</i> ältern)
	enti	–	enton	(<i>nhd.</i> enden)
	offan	–	offanon	(<i>nhd.</i> öffnen)
	dictare	–	dicton	(<i>nhd.</i> diktieren)

Die schwachen Verben weisen im Althochdeutschen besondere Suffixe im Stamm auf.

z.B.: brenn – a – n; ent – o – n; alt – e – n; daht – o – n

Nach den Suffixen "-a, -o, -e" werden sie in drei Klassen eingeteilt:

1. Die schwachen Verben der 1. Klasse hatten das Suffix "-j (-i)".

Im Althochdeutschen ist dieses Suffix schon zum Teil reduziert, im Gotischen ist es aber deutlich zu sehen.

z.B.: gotisch: dails → deil-j-a-n (nhd. Teil → teilen)

fulls → full-j-a-n (nhd. voll → füllen)

Im Althochdeutschen erscheint das Suffix -j (-i) im Präsensstamm als selbstständiges Morphem nicht mehr. Seine Nachwirkung auf die Lautform des Verbs ist zweifach:

1) es ruft den Umlaut des Vokals im Wurzelmorphem hervor

z.B.: got. ahd.
fulljan – füllen

2) bei der Verschmelzung mit dem Suffix des Infinitivs beeinflusst es die Lautform desselben: j + an = en

z.B.: got. ahd.
sandjan – senden
drankjan – trenken (nhd. tranken: ichirmoq / поить;
trinken: ichmoq / пить)

2. Die schwachen Verben der 2. Klasse hatten das Suffix "-o "

z.B.: fisc – o – n (fischen) dict – o – n
zwifel-o – n daht – o – n
offan – o – n ent – o – n

3. Die schwachen Verben der 3. Klasse hatten das Suffix "-e"

z.B.: alt – e – n tag – e – n

c) Konjugation der starken Verben im Präsens und Präteritum im Althochdeutschen

Die einfachen starken Verben haben im Althochdeutschen im Präsens drei Morpheme:

- 1) Wurzelmorphem
- 2) Suffix des Präsens (der sogenannte Themavokal)
- 3) Flexion (Personalendung)

In der 2. und 3.P.Sg. haben die starken Verben den Themavokal **-i**, in der 1. und 3.P.Pl. den Themavokal **-a**. In der 1.P.Sg. und in der 2.P.Pl. ist der Themavokal mit der Personalendung verschmolzen.

Literaturverzeichnis

1. Duden. Band I. Die deutsche Rechtschreibung. 20., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Duden Verlag. Mannheim. Leipzig. Wien. Zürich, 1991.
2. Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie. Herausgeber W. Fleischer u. a. 1. Auflage. Leipzig, 1983.
3. Heller K. Rechtschreibreform. In: Börsenblatt. 14/16 Februar 1996.

COMMONLY USED IDIOMATIC EXPRESSIONS RELATED TO ANIMALS IN MONGOLIAN AND ENGLISH

Oyunbold Ts.

Lecturer, The Department of European Studies, Khovd University,
Mongolia, Khovd

In any language, sustainable phrases are unique, solid structures that reflect the development of the language over thousands of years. Language, like culture, is influenced by the physical and social environment. Each nation has idioms, sustainable phrases and realia words in its language which augment and form part of the culture of that nation. This paper is the result of comparative research into the idioms used in the English and Mongolian languages.

Key words: cat, cow, culture, animal idiom, dog, sheep, way of thinking and wolf.

In any language, phrases are unique solid structures that reflect thousands of years of development in the environment where the people speaking that language have lived. Their customs, habits, cultures, thinking styles and how they have protected and interacted with the environment all influence the development of language.

An IDIOM is a phrase or sentence which has a special meaning of its own. (It is difficult to work out the meaning of the whole phrase from the meanings of the individual words). Idioms are sometimes unchangeable [5, p. 14].

Researchers, including Bat-Ireedui J., understand that ‘sustainable phrase’ covers a wide range of things such as stereotyped phrases, idioms and proverbs. They are all together under a big umbrella called ‘sustainable phrase’ [2, p. 53]. Therefore, we decided to do comparative research; comparing Mongolian animal idioms and idiomatic expressions with the English variations.

We collected English idioms mainly from the Oxford dictionary and a book compiled by Jon Wright, the “*IDIOMS ORGANISER*”, and Mongolian idioms from ‘МОНГОЛ ӨВӨРМӨЦ ХЭЛЦИЙН ТАЙЛБАР ТОЛЬ’

It is clear that there are many differences between Mongolians, British and Americans due to their geographical location, weather, natural environment, employment and livestock. Because of these factors, they have different life styles and different animals feature in their lives.

ANIMAL IDIOMS: 1. CAT:

a. The British use the following idioms that relate to cats:

i. As nervous as a cat. (very nervous) [1, p. 102]. “The man was as nervous as a cat when he talked to the woman” [1, p. 71].

ii. Cat burglar. “A cat burglar broke into the bank’s vault and stole a lot of money.” A burglar who gains entry into a building, avoiding detection through the use of agility and stealth.

iii. Cat got your tongue? Why won’t you say anything?

iv. Cat nap. “I might have a cat nap before dinner.” To have a short sleep.

v. Curiosity killed the cat. “Don’t ask so many questions about your birthday party. Remember, curiosity killed the cat!”

vi. Like putting the cat near the goldfish bowl. Doing something which is likely to have undesirable consequences.

vii. Raining cats and dogs. "I walked outside and got saturated because it was raining cats and dogs!" To rain very heavily.

b. We could not find any Mongolian idioms that relate to cats.

2. COCK: a. We could not find any English language idioms that relate to cocks.

b. Mongolians use the following idiom that relates to cocks:

i. As the old cock crows, so doth the young.

3. COW: a. The British use the following idiom that relates to cows:

i. You can talk until the cows come home. "You can talk till the cows come home; you'll never make me change my mind".

b. Mongolians also have one idiom that relates to cows:

i. Like cow, like calf.

4. DOG: a. The British use the following idioms that relate to dogs:

i. Junk yard dog. Somebody who is strong and good in a fight; a beastly person or powerful piece of machinery.

ii. Scornful dogs will eat dirty pudding. Situations change and you may be forced to do something that is distasteful.

iii. Bark is worse than its bite. All talk and no action. "Barking dogs seldom bite".

b. Mongolians also have three idioms that relate to dogs:

i. Dog released from its chain.

ii. A puppy licked milk.

iii. A dog given to expecting bone from others.

5. FISH: a. The British use the following idioms that relate to fish:

a. Big fish in a little pond. A person who is important in a limited arena; someone overqualified for a position or in relation to colleagues.

b. Like a fish out of water. I went to a disco for the first time in ten years last night. I looked and felt like a fish out of water.

c. More fish in the sea. "Pete's girlfriend has just left him. I told him not to worry. There are plenty more fish in the sea".

d. Something's fishy. Something is not right. "I smell something fishy" or "There is something fishy here".

b. Mongolians use the following idioms that relate to fish:

a. As quiet as a fish.

b. As alert as a fish.

6. GOAT:

a. The British use the following idioms that relate to goats:

i. Act the goat. To act in an irresponsible manner.

ii. Stubborn old goat. Stubborn old man.

b. Interestingly the one Mongolian idiom was almost identical:

i. Act like goat. Oh young man, you are too hot-tempered! (impetuous person).

7. HORSE:

- a. The British use the following idioms that relate to horses:
 - i. To flog a dead horse. To do something that will not change the outcome.
 - ii. A dark horse. “You are a dark horse. I had no idea you could play the piano so well” (hide feelings and plan etc.).
 - iii. Hold your horses. Don’t be in so much of a hurry.
 - iv. From the horse’s mouth. I got it straight from the horse’s mouth. The manager himself told me.
- b. Mongolians use the following idioms that relate to horses:
 - a. The horse has festering sore on its back shrinks back in fear at sight of the saddler. Guilty conscience is a self-accuser,
 - b. like a horse. Of the horse catcher who catches horse with a lasso- pole.
8. MAN:
 - a. We could not find any English language idioms that relate to men.
 - b. Mongolians use the following idiom that relates to Man:
 - a. A man falls today may rise tomorrow or a man falls seven times and re-vives eight times. [1:56]
9. MOUSE:
 - a. The British use the following idioms that relate to mice:
 - i. As poor as a church mouse. (very poor) “My cousin is as poor as a church mouse and never has any money to spend”
 - ii. As quiet as a mouse. (very quiet, shy) I was as quiet as a mouse when I left my house early this morning.
 - b. We could not find any Mongolian idioms that relate to cats.
10. SHEEP:
 - a. The British use the following idioms that relate to sheep:
 - i. The black sheep of the family. A black sheep is someone who is thought of as an embarrassment to a group, esp. a family, because they are different or have gotten into trouble: “She had different interests, and we stupidly thought of her as a black sheep”.
 - ii. Like lambs to the slaughter. Quietly and without complaining about the dangers that may lie ahead. “Our football team went like lambs to the slaughter to play against the best football team in the country”.
 - iii. As gentle as a lamb. Kindly and gentle. “The girl is as gentle as a lamb when she is with her little sister”.
 - b. Mongolians also have three idioms that relate to sheep:
 - i. As calm as a sheep.
 - ii. Like a gawky lamb.
 - iii. Like a lamb that suckles two mothers. A greedy individual.
11. WOLF:
 - a. The British use the following idiom that relates to wolves:
 - i. Keep the wolf from the door. To have enough money to avert hunger or starvation (used hyperbolically)
 - b. Mongolians use the following idioms that relate to wolves:
 - i. A tailless wolf,
 - ii. Like letting a wolf into a farm.

- iii. A wolf under a pouring rain (rogues fish in troubled waters),
- iv. Set the wolf to keep the sheep,
- v. A wolf in sheep's clothing,
- vi. Wolfish intention.

From the examples above it can be seen that both compared languages describe various positive and negative characters through the horse idioms. Straight from the horse's mouth means that you've something from the most authoritative or dependable or original source, while a 'dark horse' is a secretive individual.

There are very common idioms related to sheep among Mongolians'.

With cow idioms in Mongolian, mostly express negative meaning; such as too slow, stubborn, stupid or unwitty; this shows the peculiar way of Mongolian thinking.

There are less idioms depicting a human being's character metaphorically.

Americans and English people use idioms containing the words dog and cat. Whereas in Mongolian there are plenty of dog idioms but we couldn't find any cat idioms in Mongolian resources. It is reflection of the nomadic economy and culture where dogs lived in close quarters with herders over a very long time. Dogs helped them protect their livestock from wild animals so the herders considered them as their close friends in their own families. Probably, cats had played a lesser role in their nomadic life historically.

There were abundant fish idioms in the English books and dictionary we used. So we consider that it reflects picturesque view of their natural environment, surrounded by the ocean or various animals live on it.

There are a fewer fish and bird idioms in Mongolian as they are not consistent with the nomadic way of life.

We found several wolf idioms in Mongolian resources [3, p.35]. Mongols believe that wolf is an evil creature causing trouble because they were enemies in their animal husbandry. We found a few of wolf idioms in English. Example: A:- You get a company pension, don't you? B:- Yes, it's not very much but it helps to keep the **wolf** from the **door**.

So, through our research, we discovered that dog, cat, fish and bird idioms are abundant in English. Whereas in Mongolian, we found abundant idioms related to five major kinds of livestock (camels, horses, cows, goats and sheep). We believe that the difference between our people is because of their long years of life experience handling animals, out look on the world of each nation and their ways of thinking, the animals living in their surroundings.

References

1. Akim G. 'Explanatory dictionary of Mongolian idioms', UB., 1982, 1 p.
2. Bat-Ireedui G. "Idiomatic structures, meanings and usages in Mongolian phraseology", UB., 2009, 23 p.
3. Battogtokh D. "Precious words of Mother-tongue", UB., 2009, p. 35.
4. Oxford advanced learner's dictionary new edition, Oxford University, 1981, p. 735.
5. Jon Wright *IDIOM ORGANISER*, Bristol., 2002, p.3, 14.

THE ROLE OF SPELLING SOFTWARE IN EARLY TEACHING OF READING AND WRITING

Perisic P.S.

Assistant Professor at the Department of Serbian Language and Literature,
PhD student, Faculty of Pedagogy, Serbia, Prizren – Leposavic

This paper discusses the role of ICT in early teaching of reading and writing through the development of educational software, or the so-called, spelling software and its role in teaching literacy with an emphasis on the specifics of the organization of learning activities where the computer is an aid to develop reading and writing skills.

Key words: educational software, teacher, spelling software, student.

Modern society and rapid development of technology have triggered a number of changes in all segments of society, including the education system. Technological development has offered some important tools for the organization and implementation of the teaching process with the help of various computer programs and applications. The abovementioned achievements of technological progress have been successfully used by teachers who are aware how important it is to improve the quality of teaching, which becomes modernized with the use of computers and the Internet. It is known that the Internet can help to successfully introduce and master learning material, but it is necessary for the teacher to possess a certain level of computer literacy, as well as teaching and technological skills which are necessary to teach the learning material using this approach. In order for the teachers to be successful in the organization and implementation of Internet-based teaching, it is necessary that they are continuously retrained to use ICT in teaching, as this area is constantly subject to rapid change. In addition to teachers, it is necessary that students as well have a certain level of computer knowledge and they have to be able to actively participate in the learning process. Classes in the IT environment, provided that the teacher organizes them well, allow students to make independent decisions, to plan, organize, evaluate, control and be responsible for the outcomes [1, p.71]. Organization and implementation of classes that are supported by the Internet also means a different teacher preparation than the preparation required for traditional teaching, especially when it comes to reading and writing. For the purposes of productive use of the Internet for spelling and alphabet teaching, teaching programs were designed to match the curricula, and created to achieve individualized teaching. In addition to the aforementioned role, educational software, or spelling software, helps to adopt and complement spelling learning material, since these books are the primary source of knowledge for children when learning to read and write.

Before starting to use a computer, students have to be trained on how to use it. These skills are developed mainly through language games, because games help students learn in the most appropriate way for their age. After the acquisition of basic skills, teacher motivates students to acquire the knowledge on their own, which is one of the main objectives of the spelling software in early teaching of

reading and writing. Teacher draws attention to the important information and helps students identify such information, because it is impossible to restrict the flow of information, which is a problem for very young students because they are unable to conclude whether some information is important or not. It should be emphasized that the use of the spelling software in teaching of reading and writing should be planned and methodically organized, computer work should take up only a part of the class, only certain segments of it. According to Milatović, this spelling software can particularly be used with very young children, during the phase of learning letters or when practicing initial reading [3, p.237]. With the involvement of teachers, useful programs to practice reading and speaking can be created, while spelling software is particularly important for analytical and synthetic exercises because the computer can successfully write letters, both printed and cursive letters, it can show students how to do graphic design of letters, how to connect the letters, and how to write nicely and neatly. The process of creating spellingsoftware for the teaching of reading and writing must be adequately determined methodically. Software usage will not take up the whole lesson, but only one segment of it, so this should be taken into account when designing the software. This spellingsoftware could be adequately used during the graphical processing of letters – determining the position of letters in words, writing letters, properly connecting letters, etc. When learning letters in this way, children become comfortable to use computers, they develop a sense and awareness that computers can be used for educational purposes, and not just to play games [4, p.251].

When designing spellingsoftware, it was noticed that engaging computers in teaching cannot replace teachers. Computers can be used only as an auxiliary electronic teaching technological device which can, as a teaching tool, facilitate the activities of students and teachers at all stages of reading and writing teaching [2, p.144]. Use of the term “auxiliary” is not intended to diminish the value of computer or spellingsoftware, but the intention is to indicate its capabilities without disregarding the teacher as the coordinator of educational activities. When creating spellingsoftware, it is also necessary to take into account the role of students and their engagement. Spellingsoftware and its applications allow active participation of students, giving them the opportunity to acquire computer education and computer literacy.

With the further development and improvement of educational software, including spellingsoftware, there will be an opportunity to improve distance learning in the future since its diversity will help students do their tasks at home. This will result in the development of modern teaching of reading and writing and allow greater autonomy and involvement of students in the process of literacy development.

References

1. Vilotijević M. Mandić, D. Upravljanje razvojnim promenama u vaspitno-obrazovnim ustanovama. Beograd, 2015. 71s.
2. Ilić M.: Metodika nastave početnog čitanja i pisanja. Banja Luka, 2007. 144s.
3. Milatović V.: Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi. Beograd, 2011. 236-237s.

4. Stojanović B., Purić D.: Nastava početnog čitanja i pisanja i savremeni mediji//Godišnjak Pedagoškog Fakulteta u Vranju. 2017. No 1.s. 241-256.

THE RESULTS OF SOME EXPERIMENT IN WORD ASSOCIATION

Purevsuren T.

Teacher of Department of European Studies, Master in Linguistics,
School of Foreign Languages and Cultures, Khovd University, Mongolia, Khovd

В данной исследовательской работе мы провели ассоциативный эксперимент на 9 прилагательных, обозначающие цвет на монгольском языке среди 100 студентов второго и третьего курсов Ховдского государственного университета. Проведенный ассоциативный эксперимент был сопоставлен с результатами интернет-ассоциативного словаря.

Ключевые слова: ассоциации слов, эксперимент, интернет-ассоциативный словарь.

Psycholinguistics or speech psychology, which has been developed into an independent science at the junction of linguistics and psychology since the 1950s and 1960s of the twentieth century, has attracted the attention of the scholars in the fields of linguistics, psychology, philosophy, socio- and ethno-linguistics, neuro-linguistics, pedagogy and language methodology. Demarcation of speech and language from the beginning of the 20th century has become a powerful impetus for the development of psycholinguistics.

Psycholinguistics or speech psychology, which has been developed into an independent science at the junction of linguistics and psychology since the 1950s and 1960s of the twentieth century, has attracted the attention of the scholars in the fields of linguistics, psychology, philosophy, socio and ethno linguistics, neuro-linguistics, pedagogy and language methodology [6, c. 154].

Saussure mentioned that the language symbols have synthetic nature and these symbols are determined by two groups of factors in speech activities. The first factors consist of the connections which link the things that were said previously with what was said later. The second factors are that a language unit has the units that are located above and below it, besides ones that precedes and follows it. In other words, every word in a sentence is linked with the other associative words, images and thoughts. Whenever a word is said or comes to the mind of a person, other words are thought in his mind at the same time. According to Saussure, these second factors define language actions.

Syntagmatic link is a relationship at present. According to Saussure the link of word association connects the ideas and thoughts in absentia. The structure of word association can be revealed with the help of special methods (hidden units; concepts).

Participants in the experiments are said a word and they are asked to write the first word that comes into their minds. This is the link of word association between the two words.

We conducted word association experiments on a total of nine color adjectives (white, red, yellow, green, blue, brown, black, grey, maroon). 100 students

whose native language is Mongolian from Khovd State University were involved in our experiment. Also we compared the experiments with the internet dictionary of word association of Edinburg of England.

Responses of the controlled association experiments are the words of paradigmatic level. But the responses of the free experiments are sometimes the words of syntagmatic level words. For instance, the stimulus word "chair" has a response "sit" with the frequency of 16. Two kinds of experiments conducted by us had mainly paradigmatic level responses. It shows that adults mainly have paradigmatic associations of words.

We have conducted experiments on a total of nine color adjectives. We have come to the following conclusions by comparing the results of associations of Mongolian words with those of other languages.

When we compared the experiments on the nine color adjectives of Mongolian language with the internet dictionary of word association of Edinburg of England, the stimulus word "white" had the highly-frequent responses "mind" with 12%, "good-hearted" with 3%, the stimulus word "black" had the highly-frequent response "thought" with 13% in Mongolian, whereas English didn't have these "white", "black" stimulus words. Here we guess that the responses with low frequency or weak rating of association may likely show the peculiarities of the mentality and the ethno psycholinguistics of the nation.

A special thing that was observed in the word association research of the color words in English and Mongolian was that the responses with the highest frequency were different for some color words. For instance, the response with the highest frequency for the stimulus word "red" was "blood" with 18% in Mongolian whereas it was "blue" with 17.5% in English, the response with the highest frequency for the stimulus word "yellow" was "sun" with 17.3% in Mongolian whereas it was "red" with 9% in English, the response with the highest frequency for the stimulus word "brown" was "color" with 10.4% in Mongolian whereas it was "black" with 27% in English and the response with the highest frequency for the stimulus word "grey" was "wolf" with 25.7% in Mongolian whereas it was "black" with 14.5% in English. These show Mongolians and the English think differently of the color "red", "yellow", "brown" and "grey".

A major peculiarity that was shown by these two experiments was that both languages have more syntagmatic forms of relations. Because the researches on the eight color adjectives (white, red, yellow, green, blue, brown, black and grey) in Mongolian and English show that Mongolian color adjectives have 29.25% of paradigmatic and 70.87% of syntagmatic and English color adjectives have 44.75% of paradigmatic and 55.25% of syntagmatic relations.

References

1. Kent G.H., Rosanoff A.J. A study of association in insanity. American Journal of Insanity, v. 67, № 1-2, 1910.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2004.
3. "Черная вера шаманов у монголов и другие статьи Доржи Банзарова". Санкт-Петербург, 1891.
4. Ravdan E. Historical Introduction of Linguistics. Ulaanbaatar, Mongolia, 2002.

5. Ravdan E. Contemporary Linguistics. Ulaanbaatar, Mongolia, 2005.
6. Hans Hormann H. Introduction to psycholinguistics. New York, 1975.
7. <http://www.eat.rl.ac.uk/>

SOME COMMUNICATIVE ACTIVITIES TO MAKE THE STUDENTS SPEAK MORE IN ENGLISH

Shurentsetseg D.

Lecturer at Department of European Studies, Khovd State University,
Mongolia, Khovd

In English spoken classes or school, learners should have given opportunities to speak, because speaking skills can be developed only through engaging the learners in the act of speaking and interacting only. Most of the time we ponder over the classes' teacher tends to neglect the speaking skill that has to use by learner. The teacher should give more opportunity to interact only in English language not mother tongue.

Key words: language skills, speaking practice, motivation, real-life communication, speaking activities, ESL students.

In Mongolia, English classes are held three times a week in secondary schools, and most of the teachers work with the whole class (classes consist up to 35 students). As a result of this condition, I needed to find out the teaching methods and activities that can involve students in real-communicative activities. I will briefly present some of the communicative activities that truly helped me to motivate and encourage my students to speak more in the language they are being taught. I spent some time on my professional development and I decided to concentrate on communicative activities which might be helpful for English teachers and enhance their students' communicative skills.

Speaking in a foreign language has often been viewed as the most demanding of the four skills.

“While listening and reading involve the ability to correctly receive messages and are therefore referred to as receptive skills, speaking and writing, on the other hand, involve language production and are referred to as productive skills.” (Harmer 1995)

Nolasco (1987) mentions that being able to speak reasonably correct and even fluent English is one thing, but being able to engage in on-going, interactive, mentally satisfying conversation is another. Conversation is such a natural part of our lives that many people are not conscious of what happens within it. To satisfy students' expectations, teachers should be supplied with sufficient amount of authentic materials, such as newspapers and magazines. The speaking tasks could be based on describing the photos to each other and guessing the place in the world where the action has happened. Connection between the picture and reality makes it even more tempting for students to express their points of view to a particular event and, at the same time, the teacher's goal is achieved as well – getting students to speak and communicate with each other. I have mentioned some activities

to develop the speaking skills and some tips to use for making your students to speak in English.

Some communicative activities to make the students speak more

Though speaking is an important activity, the teacher should not force learners to speak, when they are not ready to speak; productive skills take longer time emerges unlike receptive skills in young learners.

- **Group Dialogue:** A simple warm-up activity where each person must say a word associated with the word mentioned by the person before him or her, I have them repeat the same procedure but with complete sentences, as if it were a discussion between two people.

For example: student 1, "Hi how are you Joe?";

student 2, "Oh pretty good Sue. How about you?";

student 3, " Well, not so good.";

student 4, " Why not?", etc. The dialogue must proceed in such a way that the last person concludes the discussion and they bid each other goodbye.

- **Role Play:** One other way of getting students to speak is role-playing. Students pretend they are in various social contexts and have a variety of social roles. In role-play activities, the teacher gives information to the learners such as who they are and what they think or feel. Thus, the teacher can tell the student that "You are David, you go to the doctor and tell him what happened last night, and..." (Harmer, 1984).

- **Information Gap:** In this activity, students are supposed to be working in pairs. One student will have the information that other partner does not have and the partners will share their information. Information gap activities serve many purposes such as solving a problem or collecting information. Also, each partner plays an important role because the task cannot be completed if the partners do not provide the information the others need. These activities are effective because everybody has the opportunity to talk extensively in the target language.

- **Brainstorming:** On a given topic, students can produce ideas in a limited time. Depending on the context, either individual or group brainstorming is effective and learners generate ideas quickly and freely. The good characteristics of brainstorming is that the students are not criticized for their ideas so students will be open to sharing new ideas.

Giving positive feedback also helps to encourage and relax shy students to speak more. Another way to get students motivated to speak more is to allocate a percentage of their final grade to speaking skills and let the students know they are being assessed continually on their speaking practice in class throughout the term.

Conclusion

Foreign language teachers are expected to provide their students with useful active knowledge of the language they teach, not only theory of the language. Making your students speak more English during the class is not only a matter of "forcing" them to speak. It demands well-prepared, progressive and systematic materials and methods from English teachers. The given article aims at presenting some results of observation on using some motivating activities that help to devel-

op students' speaking skills in the secondary English language classroom. The activities listed above make your students feel comfortable and free to speak more in classes.

References

1. Nolasco, Rob & Arthur, Lois. Conversation. Oxford : Oxford University Press, 1987.
2. Harmer, Jeremy. The Practice of English Language Teaching. Essex: Longman, 1991.
3. Chaney, A.L., and T.L. Burk. Teaching Oral Communication in Grades K-8. Boston, 1998.
4. Brown, G. And G. Yule. Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
5. The Internet TESL Journal, Vol. XII, No. 11, November, 2006.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЛИЧНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В РОМАНЕ В. СКОТТА «АЙВЕНГО» И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Алиева П.М.

старший преподаватель кафедры германской филологии,
Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева,
Россия, г. Карачаевск

В статье рассматриваются неличные формы английского глагола, их вербальные и номинативные свойства, грамматические категории и синтаксические функции. Дается формально- функциональная характеристика неличных форм глагола в романе В. Скотта "Айвенго" и трудности при переводе их на русский язык.

Ключевые слова: неличные формы глагола, причастие, инфинитив, герундий, отглагольные существительные, грамматическая система, функциональная характеристика.

Подробное исследование неличных форм глагола, представленные в произведениях писателей, выявление их специфических черт и особенностей их употребления и перевода, и то, как часто применяются они в литературных произведениях – вот далеко неполный перечень проблем, которые освещаются в лингвистической литературе. Вальтер Скотт без сомнения придает дополнительную стилистическую окраску своим произведениям, используя усиленную лексику.

По сравнению с причастием и инфинитивом герундий в романе редко используется автором. Выявленные примеры герундия представляют особый интерес для читателя, так как в русском языке не существует подобного явления в его грамматической системе. Однако отличается герундий от инфинитива не только формообразованием, но и определенными особенностями употребления, обусловленными спецификой его сочетаемости с другими словами [2, с. 9].

Рассмотрим обнаруженные нами некоторые случаи употребления герундия в разных его функциях в романе Вальтера Скотта "Айвенго".

1) But this indication of his taste for good cheer, joined to the annunciation of his being a follower of the Court, who had lost himself at the great hunting-

match (p.7). – Но он был сторонником хорошей еды, вдобавок к этому, как объяснили, он служит при короле, заблудившись, когда принимал участие на состязаниях в большой охоте, он не смог забрать у жадного отшельника ничего лучшего, кроме простого хлеба и сыра.

Как и во многих предложениях в романе, в данном предложении было использовано несколько неличных форм глагола, а именно: а) причастие II *joined* в функции обстоятельства манеры; б) причастие I *hunting* в функции определения; в) инфинитив *to produce* в функции обстоятельства цели; г) герундий *being*, использованный в сложном дополнении (Complex Object) of his *being a follower of the Court*, который переведен на русский язык придаточным дополнительным предложением.

2) *At length the King presses his host on a point to which he had more than once alluded, without obtaining a satisfactory reply* (p.7). – В конце концов король давлением на хозяина пытался узнать ответ на вопрос, что он делал не один раз, не получая удовлетворительного ответа.

В данном предложении были использованы две неличные формы глагола: а) причастие II *alluded* в функции обстоятельства времени; б) герундий *obtaining* в функции обстоятельства образа действия, который переведен на русский язык существительным.

3) *The Hermit replies, by once more insisting on the duties incumbent upon him as a churchman, and continues to affirm himself free from all such breaches of order* (p.8). – Когда еще больше настаивают, отшельник отвечает, оправдываясь своими церковными обетами, и продолжает отрицать свою причастность к исполнению таких приказов.

В данном предложении были использованы две неличные формы глагола: а) инфинитив *to affirm* в функции дополнения; б) герундий *insisting* в функции обстоятельства времени, который переведен на русский язык придаточным предложением времени.

4) *He would care little for his threats of using violence, and that he gives way to him not out of intimidation, but simply to avoid scandal* (p.11). – Его бы мало испугало использование силы, и он пошел бы на уступки, не испугавшись, а просто, чтобы избежать скандал.

В данном предложении были использованы две неличные формы глагола: а) инфинитив *to avoid* в функции обстоятельства цели; б) герундий *using* в функции определения, который переведен на русский язык существительным.

5) *...the sufferings of the inferior classes, arose from the consequences of the Conquest by Duke William of Normandy* (p.25). – ...страдания низших слоев общества стали следствием захвата страны нормандским герцогом Вильгельмом Завоевателем.

Sufferings – отглагольное существительное в функции подлежащего. Отглагольные существительные отличаются от герундия отсутствием глагольных свойств, как в данном предложении.

6) *One large stone only had found its way to the bottom, and in stopping the course of a small brook* (p.54). – Всего лишь один большой камень пробил себе

путь, чтобы докатиться до конца горы и остановить русло маленькой речки, которая текла спокойно у подножия горы...

В данном предложении были использованы две неличные формы глагола: а) причастие II *found* в составе сказуемого, выраженного глаголом в прошедшем перфектном времени; б) герундий *stopping* в функции дополнения, который переведен на русский язык глаголом.

7) *Sandals, bound with thongs made of boars' hide, protected the feet, and a roll of thin leather was twined artificially round the legs, and ascending above the calf, left the knees bare* (p.87). – Ноги его защищали сандалии, плетенные из кусков медвежьей кожи, а длинные полоски из того же материала были искусно завязаны вокруг икр, оставляя колени непокрытыми.

В данном предложении были использованы четыре неличные формы глагола: а) причастие II *twined* в составе сказуемого, выраженного глаголом в прошедшем перфектном времени; два причастия II *bound* и *made of* в функции определения; б) герундий *ascending* в функции обстоятельства образа действия; который переведен на русский язык деепричастным оборотом.

8) *To make the jacket sit yet more close to the body, it was gathered at the middle by a broad leather belt, secured by a brass buckle; to one side of which was attached a sort of scrip, and to the other a ram's horn, accoutered with a mouth-piece, for the purpose of blowing* (p.63). – Чтобы пиджак более плотно обтягивал его тело, был приделан широкий кожаный пояс, в середине которого был прикреплен замок из меди; к одному концу была подвешена нечто наподобие сумки, а ко второму – бараний рог, служащий свирелью.

Это предложение представляет интерес с точки зрения рассматриваемых форм глагола, где было использовано несколько неличных форм глагола, а именно: а) два причастия II *secured*, *accoutered* в функции определений; два причастия II *gathered*, *attached* в составе сказуемого; б) инфинитив *to make* в функции обстоятельства цели; г) герундий *blowing* в функции определения в выражении *for the purpose of blowing*, который переведен на русский язык причастным оборотом.

9) *In the same belt was stuck one of those long, broad, sharp-pointed, and two-edged knives, with a buck's horning handle, which were fabricated in the neighbourhood* (p.63). – К тому же ремню был прикреплен остро-подточенный с двумя лезвиями длинный кинжал, рукоятка которого была сделана из оленьих рогов; ножи такого типа изготавливались по соседству.

В этом предложении было использовано несколько причастий II, а именно: а) два причастия II *sharp-pointed*, *two-edged* в функции определений; два причастия II *stuck*, *fabricated* в составе сказуемых; б) герундий *horning* в функции определения.

10) *"Fangs!" – he ejaculated at the top of his voice to a ragged wolfish-looking dog, a sort of lurcher, half mastiff, half greyhound, which ran limping about as if with the purpose of seconding his master in collecting the refractory grunTERS* (p.31). – Фангс! – позвал он изо всех сил собаку с головой, похожей на волчью; она была полу-догом, полу-борзой, словом, помесью, которая,

прихрамывая, бегала вокруг стада, как бы желая подсобить своему хозяину загнать непослушных животных.

И в этом предложении мы сталкиваемся со случаем использования нескольких неличных форм глагола, а именно: а) причастие II *ragged* в функции определения; б) причастие I *wolfish-looking* в функции определения; причастие I *limping* в функции обстоятельства образа действия, который переведен на русский язык деепричастием; в) два герундия *seconding*, *collecting* в функции определений, которые переведены на русский язык придаточным определительным предложением.

11) "Truly," said Wamba, without stirring from the spot (p.31). – В самом деле – пробормотал Вамба, оставаясь на одном и том же месте.

Stirring – герундий в функции обстоятельства образа действия, который употреблен в обороте *without stirring* и переведен на русский язык деепричастным оборотом.

12) "Gurth," said the Jester, "I know thou thinkest me a fool, or thou wouldst not be so rash in putting thy head into my mouth (p.33). – Гурт, – сказал Джестер, – Я знаю, что ты считаешь меня глупым, в противном случае ты бы с такой спешкой не совал палец в мой рот.

Putting – герундий в функции дополнения, который употреблен в обороте *so rash in putting* и переведен на русский язык придаточным предложением.

13) "Dog, thou wouldst not betray me," said Gurth, "after having led me on to speak so much at disadvantage?" (p.33). – Собака! Ты бы меня не предал после того, как ты сам вынудил меня говорить подобающие вещи! – сказал Гурт.

Having led – перфектный герундий в функции обстоятельства времени, который употреблен в обороте *"after having led me* и переведен на русский язык придаточным предложением времени.

Говоря о синтаксических функциях причастия, герундия и инфинитива в предложении, следует отметить, что они немного отличаются, хотя их объединяют свойственные всем формам глагольные признаки. Преобладающей функцией причастия является функция определения, количество которых по нашим подсчетам составило 64 причастных единиц. Преобладающей функцией инфинитива является функция обстоятельства цели. Преобладающей функцией герундия в тексте романа является функция обстоятельства образа действия. По замечанию Т.К. Ивановой [1, с. 162] инфинитив – наиболее отвлеченная форма глагола, в основном разряде действительного залога только называющая действие.

Проанализовав случаи употребления герундия в романе В. Скотта, можно сделать вывод о том, что формы герундия не имеют самостоятельного временного значения, и могут выражать действие в настоящем, прошедшем и будущем временах.

Если же говорить о том, как часто употребляются конкретные формы, то наиболее частотной формой является причастие, затем инфинитив, и са-

мой мало употребляемой формой глагола автором в данном произведении является герундий.

Список литературы

1. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Поченуров Т.Т. Теоретическая грамматика современного английского языка. М., 2009. С. 162.
2. Корнеева Е.А. Практическая грамматика английского глагола. Инфинитив, причастие I, причастие II, герундий. Союз, 2004. С. 9.
3. Walter Scott. Ivanhoe // The Project Gutenberg EBook of Ivanhoe, by Walter Scott / Release Date: June 25, 2008 [EBook #82] (Last updated: October 26, 2014) / Produced by John P. Roberts, Jr. and David Widger. 467 p.

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ДЕЕПРИЧАСТНЫХ ОБОРОТОВ В УНР

Алтансүвд М.

преподаватель кафедры евроведения,
Ховдский государственный университет, Монголия, г. Ховд

Данная статья посвящена изучению употребления деепричастных оборотов в устной научной речи и особенности их употребления в русском языке. В современном русском языке деепричастие и деепричастные обороты широко употребляются в устной научной речи хотя существуют некоторые особенности по сравнению с их употреблением в письменной речи.

Ключевые слова: устная научная речь, деепричастие, деепричастные обороты, лекция, словоупотребление, гуманитарная профиль, технические термины.

Научный стиль характеризуется логической последовательностью изложения, упорядоченной системой связи между частями высказывания, стремлением авторов к точности, сжатости, однозначности при сохранении насыщенности содержания.

Вся структура научного текста подчинена строгому, четкому, логическому развертыванию мысли. Сжатость, стремление к лаконичности в изложении проявляется в синтаксической компрессии, то есть в сокращении избыточности в языке. Устная речь – форма речевой деятельности, включающая понимание звучащей речи и осуществление речевых высказываний в звуковой форме (говорение).

Устная речь всегда обусловлена речевой ситуацией. Различают неподготовленную устную речь (беседа, интервью, выступление в дискуссии) и подготовленную устную речь (лекция, доклад, выступление, отчет); диалогическую речь (непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами) и монологическую речь (вид речи, обращенной к одному или группе слушателей, иногда – к самому себе) [3, с.86]. Как устная речь, устная научная речь имеет все особенности устной речи в себе.

Синтаксические ресурсы устной научной речи включают в себя разнообразные средства осложнения простого предложения, в том числе деепричастные обороты.

Деепричастие – это атрибутивная глагольная форма, сочетающая свойства глагола и наречия. Глагольным свойством деепричастия является значение процессуального признака, выражаемое в категориях вида и залога – при отсутствии категорий наклонения и лица. Как и наречие, деепричастие не имеет форм словоизменения и выступает в синтаксической функции примыкающего определения. Деепричастие обозначает побочное, дополнительное действие при главном, основном, выраженным глаголом-сказуемым.

Значение времени в деепричастии морфологически не выражено, но в зависимости от вида глагола деепричастие может выражать те или иные временные значения. Деепричастия глаголов несов.вида обозначают обычно одновременность называемого процесса с тем процессом, который назван определяемой формой глагола. Деепричастия сов.вида чаще всего обозначают названный ими процесс как предшествующий определяемому процессу, реже-как одновременный, или как последующий. Временные значения деепричастий нередко обусловлены лексическим значением глагола и зависят от контекста [4, с.132].

В синтаксисе письменной научной речи деепричастный оборот представлен широко. Это связано с ёмкостью данной конструкции и разнообразием ее значений. Э.Н.Котова основываясь на исследовании технических текстов, приводит следующие данные: на 23875 словоупотребления встречается 109 деепричастий, т.е. 4.57 на 1000 словоупотреблений [3, с.56].

Распространенность деепричастных оборотов при устной форме коммуникации зависит от общей тематики речи, ситуации общения, жанра речевого произведения, монологического и диалогического характера речи. Так частотность деепричастных оборотов в спонтанных монологических выступлениях на общественно-публицистические, социально-культурные темы в ситуациях публичного общения выше, чем в диалогических репликах при общении в неофициальной обстановке на обиходно-бытовые темы. Это подтверждает факт преимущественной распространенности деепричастных оборотов в тех видах и жанрах устной речи, которые имеют письменные соответствия /доклад/. Степень употребительности ДО в УНР ниже, чем в письменной речи и тем не менее их число является значительным.

Встречаемость деепричастий в речи гуманитарной или естественно-технической тематики практически равнозначна: 1.5 – 1.4 деепричастных форм на 1000 словоупотреблений. Распространенность же по жанрам УНР различна, что демонстрирует таблица.

Таблица

**Распределенность деепричастных оборотов в УНР
/из расчёта на 1000 словоупотреблений/**

№	Жанры	Естественно-техническая тематика	Гуманитарная тематика
1	Лекция	1.6	1.4
2	Доклад	2.4	2.3
3	Выступление	Нет материала	0.7
4	Дискуссия	0.1	1.4

Частотность употребления ДО в лекциях и докладах естественно-технического профиля аналогично частотности употребления данных форм в соответствующих жанрах гуманитарной тематики. Различие встречаемости ДО, наблюдающееся в жанре дискуссии, объясняется тем, что реплики коммуникаторов в гуманитарной дискуссии имеют значительную линейную протяженность и состоят в основном из нескольких высказываний, в дискуссии технического профиля отмечаются главным образом краткие реплики. Различие в распространенности ДО в жанре дискуссии зависит скорее не от принадлежности речи разным областям знания, а диалогического, монологического характера речи.

Большая частотность деепричастных оборотов в докладах и гуманитарно и естественно-технической тематики по сравнению с лекциями, очевидно, обусловлена тем, что жанр лекции в большой степени свободен, раскован жанр доклада, содержание которого более сложно, узкоспециально, подвергается значительному влиянию книжно-письменного текста.

Это позволяет говорить о том, что распространенность деепричастных конструкций в УНР зависит и от содержательной стороны речевого произведения. Существенное различие в функционировании ДО в устной и письменной научной речи заключается в том, что в УНР чаще всего ДО употребляется в двусоставных предложениях, в письменной же научной речи в односоставных предложениях.

Особенностью функционирования ДО в двусоставных предложениях, в УНР является то, что значительная часть их употребляется в предложениях, где подлежащим выступает местоимение “мы” /реже – “мы с вами” или “вы”/, т.е. в таких предложениях, которые непосредственно адресованы к аудитории: И вот применяя неверно формулу Кирхгофа /к явно/ ни не явно /не выполняющимся / случаям применимости, мы получаем хороший результат /1/: Перенеся это в левую сторону, и вынеся за скобки Р на /мы получим с вами/ что Р на единицу плюс Р деленное на С /будет равняться / минус С на ДР [2, с. 37].

Широкое употребление таких предложений является специфической чертой УНР, связанной именно с устным её характером и возможностью для говорящего обращаться непосредственно к слушателям. В письменной научной речи подобные предложения отсутствуют. Пишущий обычно опускает местоимение, что переводит предложение в разряд односоставных личных. Односоставные личные предложения с ДО с глаголом – сказуемым в форме первого лица множественного числа широко употребляются в УНР физико-математического цикла: Подставив соответственно /вот/в форму числа/получим/ [1, с. 23].

Употребления ДО в односоставных личных предложениях со сказуемым в форме третьего лица множественного числа достаточно часто встречающееся в письменной научной речи, для УНР нехарактерно.

В научной речи (как в письменной, так в устной) широко распространены безличные предложения с ДО. Это отражает тенденцию научного стиля к безличности изложения: Самое большое в чём его можно упрекнуть

/оценивая вот эту сторону /его/личности/это/привычка к несдержанности в выражениях [1, с. 24].

Большая часть всех ДО, встретившихся нам в разговорной речи употреблены в двусоставных предложениях.

Список литературы

1. Доклад на тему: “Очевидно и вероятное в вычислениях”.
2. Доклад на тему: “Принципы расшифровки устной научной речи”.
3. Котова Э.Н. Наблюдения над употреблением деепричастий в научном стиле речи, – В книге: Общественные науки. Краткое содержание докл. На 24-й научной конференции ЛИСИ. Л., 1968.
4. Лаптева О.А. Устная Научная Речь. М., 1985. Том 1.
5. Русская грамматика. М., 1981.

РОЛЬ ПОЖЕЛАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ

Алтантуяа Б.

преподаватель кафедры евроведения,
Ховдский государственный университет, Монголия, г. Ховд

Пожелание как вид речевого этикета выполняет значительную роль в укреплении контакта с адресатом, в экспликации внимания и выражении симпатии к нему. Кроме того, использование высказываний пожелания способствует главному завершению общения, подчеркиванию интереса говорящего к адресату.

Ключевые слова: пожелание, адресат, говорящий, высказывания пожеланий, речевой этикет, речевой акт, общение.

Понятие пожелание очень обширно, потому что желания сами по себе бесчисленны. Следовательно, формулы и средства их выражения также неисчислимы. В трудах исследователей, в толковых словарях пожелания как вид речевого этикета рассматривается следующим образом: Пожелание- это, прежде всего, традиция, то, что живет и заложено в каждом человеке с детства. Они являются неотъемлемой частью быта, жизни народа, его праздников, как общенародных, так и личных, семейных.

Пожелания – это полифункциональные этикетные высказывания, способные передавать не только значение пожелания, но и совмещать собственное значение с другими, в частности с прощанием, советом, приветствием, благодарностью, комплиментом и в наше время рекламными текстами [2, с. 54].

Пожелание – это высказывания, в которых адресант сообщает адресату о своих желаниях, как правило, с надеждой на их осуществление, их употребление строго регламентируется правилами поведения, принятыми в обществе. Специфической чертой пожеланий как этикетных высказываний является их закреплённость за определенными коммуникативными ситуациями [8].

Характер праздничного события определяет форму и содержание пожеланий. В повседневном общении поздравления и пожелания имеют место на уровне профессионального общения. Семейно-бытовые праздники в ос-

новном совпадают во многих культурах – это день рождения, день свадьбы, день рождения ребенка и т.д.

Как правило, говорящий без труда может выделить важные события из жизни адресата, с которым следует его поздравить. В этом случае исполнители ролей следуют определенным нормам поведения, установленным в обществе.

Каждая ситуация в процессе ее восприятия оценивается с точки зрения ценностей говорящего как носителя определенной культуры. “... повторяемость ситуации, будь то ситуация бытовая или специальная, способствует использованию готовых речевых формул, ослабляя импровизационный характер речи, усиливая ее стандартность, клишированность” [1, с. 8].

Стереотипность большинства пожеланий противоречит постулату “говори точно”. В пожеланиях говорящий стремится выбрать наилучшие, по его мнению, верные подходящие к данной ситуации слова. Адресат знает, что эти пожелания являются для слушающего наилучшими.

Единица речевого этикета пожелания обладает способностью выражать помимо собственно поздравления, пожелания еще ряд других коммуникативных значений (например, комплимента, благодарности, совета и др.). Таксономии Дж.Серля пожелания относятся к экспрессивам, целью которых является выражение чувств говорящего по отношению к адресату.

Пожелания могут отражать не только особенности праздников в разных культурах, но и национальные особенности общения и, прежде всего те, которые являются доминантными. “Под доминантными особенностями общения того или иного народа понимаются такие особенности общения, которые проявляются у представителей данного народа во всех или в большинстве коммуникативных ситуаций, т.е. вне зависимости от конкретной ситуации общения, тематики общения, состава коммуникантов и т.д.” [4, с. 103].

Этикетный речевой акт пожелания – это вежливое речевое действие, которое реализуется говорящим с целью выразить симпатию по отношению к адресату и надежду на благополучие в жизни адресата в будущем и тем самым соответствовать нормам этикета, принятым в данном обществе.

Пожелания в конкретных ситуациях речевого общения реализуются в дискурсе, который характеризуется адресованностью, контекстностью и динамикой.

Выражения надежды в качестве пожелания и использование фамильярного стиля маркирует близкие отношения, а эксплицитные формы выражения отражают дистантность. Пожелания вышестоящему более сдержанны, направлены на сохранение дистанции. В отношении равного по статусу адресата информантами наряду с нейтральной формулой применяются индивидуализированные личностные языковые средства эксплицитного и имплицитного характера. Это выражается во внутренней модификации данной формулы и наращивании пропозиции за счет личных пожеланий. Номинация адресата по имени и отчеству, иногда с определением *дорогой/ая* при обращении к вышестоящему, и по имени отчеству или просто по имени при обращении к равному выражает особое вежливое отношение говорящего к адресату.

При завязывании знакомства высказывания пожелания может пользоваться говорящим для сообщения новой для адресата информации типа “Вы мне симпатичны”, “мне безразличны результаты Вашей деятельности” и т.п.

С помощью использования различных формальных средств говорящий выражает свое отношение к адресату и различным жизненным явлениям.

Кроме основных значений высказывания пожелания может быть осложнено дополнительными значениями: одобрения поведения собеседника, согласия с ним, значение примирения или уступки со стороны говорящего [3, с. 43].

Стремление быть вежливым делает высказывания пожелания высокочастотными и стереотипными высказываниями. Именно стереотипность позволяет говорящему осуществлять речевой акт пожелания без риска ошибиться в выборе формы и предмета пожелания, а слушающему – правильно его истолковывать.

Основная функция высказываний пожеланий – это укрепление контакта с адресатом, экспликация внимания и симпатии к нему. Кроме того, использование высказываний пожелания способствует главному завершению общения, подчеркиванию интереса говорящего к персоне слушающего.

Список литературы

1. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения, 1998.
2. Коморова Д.Ф. Прагмалингвистические особенности пожелания в немецком и русском языках /автореферат канд. дисс. Томск, 2005.
3. Ранних Н.А. Речевой акт пожелания и способы его выражения в русском языке: Автореферат канд. дисс. М., 1994.
4. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.
5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н.Ушакова. М., 1939.
6. Толковый словарь русского языка / под ред. С.И.Ожегова. М., 2001.
7. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989.
8. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык, 2002.

МЕХАНИЗМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Баймышева Д.Н.

магистрант кафедры теории и практики английского языка,
Центрально-Казахстанская академия, Казахстан, г. Караганда

Жакупова С.Х.

ст. преподаватель кафедры казахской филологии и второго иностранного языка, канд. филол. наук, Центрально-Казахстанская академия,
Казахстан, г. Караганда

В статье механизмы конструирования национальной идентичности рассматривается термин концепт, будучи элементом сознания, синтезирует исследования языка и куль-

туры, языка и мышления, поскольку именно человеческое сознание является связующим звеном между этносом, культурой, языком и мышлением.

Ключевые слова: национальная идентичность, концепт, концептосфера, национальная концептосфера.

Понимание национальной идентичности как конструкта подводит нас к принятию двух важных положений о ее происхождении и свойствах. Первое заключается в том, что текст, и в особенности художественный текст, способен сохранять и репродуцировать важнейшие составляющие национальной идентичности. Являясь средством коммуникации, текст представляется как активный элемент системы конструирования национальной идентичности. Второе положение заключается в том, что идентичность как интегральный фактор имеет собственную структуру, что позволяет ей выражаться в разных формах коммуникации и быть зафиксированной как вербальным, так и невербальным способом.

Взаимосвязь национальной культуры и языка, отраженная в тексте, приводит Г.Д. Гачева к мысли о взаимосвязи национальной идентичности и особенностей мировосприятия, обобщенных им в понятие «национальный образ мира». В одном из интервью Г.Д. Гачев так охарактеризовал свое видение проблемы: «Проблема следующая: а чист ли чистый разум? Не лежит ли под ним грязь жизни и образа? И, раскапывая Канта, я обнаружил образный подтекст, так же и в Гегеле. Я понял, что все эти великие мэтры – и Гегель, и Кант – это не универсальное мышление, они носят на себе печать германского, немецкого образа мира. Так же как у Декарта это французский образ мира, у Галилея – итальянский, у Ньютона – английский. Раскрылся этот спектр национальных миропониманий, и я с увлечением стал делать подкоп под строгую философию, под строгую науку, и в итоге этого вольномыслия пошли мои национальные образы мира...». Согласно Гачеву, национальную идентичность и составляет некий образный подтекст, общий для большинства представителей определенной культуры. Образ мира имеет собственную структуру, по Гачеву, – это единство местной природы (космос), национального характера (психея) и склада мышления (логос). Язык является системой, сохраняющей данные о культуре социума. Язык и культура взаимно предполагают друг друга: «Язык – основной инструмент усвоения культуры, форма воплощения национальной ментальности; культура находит свою реальную жизнь в языке как одной из важнейших систем ее семиотического воплощения». Концепт, будучи элементом сознания, синтезирует исследования языка и культуры, языка и мышления, поскольку именно человеческое сознание является связующим звеном между этносом, культурой, языком и мышлением [2, с. 23].

В филологической науке последних лет концепт является одним из наиболее популярных терминов. В русском языке слово «концепт» возникло как калька латинского *conceptus*. С точки зрения Н.Н. Болдырева, в структуре

концепта выделяются общенациональный компонент, а также групповые (принадлежащие определенной социальной, возрастной, профессиональной и др. группам), региональные, или локализованные (отражающие специфику того, или иного региона) и индивидуальные компоненты [1, с. 11]. З.Д. Попова и И.А. Стернин отмечают, «что у концепта нет четкой структуры, жесткой последовательности слоев, их взаиморасположение индивидуально и зависит от условий формирования концепта у каждой личности». «Можно установить ядро концепта, а все текучие и перемещающиеся слои концепта можно лишь в той или иной степени обнаружить, но четкой структуры они не образуют, поэтому и моделировать концепт как структуру в принципе невозможно. Можно, видимо, говорить о характеристике концепта, описании концепта, перечислении признаков концептуальных слоев, характеристике их положения в поле концепта, но не о жестком моделировании структуры концепта».

Необходимо также отметить, что одни и те же концепты, формируясь под воздействием разных культур, несут на себе отпечаток истории, национальной ментальности, уровня развития материальной и духовной культуры. В своей совокупности национальные концепты образуют национальную концептосферу, выраженную в феномене национальной идентичности. Как отмечал Д.С.Лихачев, концептосфера тесно связана «с культурой народа – с литературой и устным народным творчеством», «...она соотносима со всем историческим опытом нации и религией» [3, с. 280-287]. Концептосфера – это совокупность концептов национального языка. Каждый концепт, входящий в концептосферу, является неким «представление о фрагменте мира» и формируется общенациональными признаками, которые дополняются признаками индивидуального опыта и личного воображения.

Таким образом, каждая языковая личность с определенными знаниями, представлениями, ценностными ориентациями, являющаяся членом того или иного общества (социума), оперирует неким общим для всех включенных в данное сообщество специфическим набором концептов. Художественный текст отражает особенности окружающего его культурного пространства и фиксирует объемный «слепок» национальной концептосферы.

Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. – Тамбов, 2002. – С. 23.
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо-психо-логос / Г.Д. Гачев. – М., 1995. – 479 с.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. В.П. Нерознака. – М., 1997. – С. 280-287.

К ВОПРОСУ О ПУБЛИЧНЫХ ЛЮДЯХ

Баширицева О.А.

доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации,
канд. филол. наук, Иркутский национальный исследовательский
технический университет, Россия, г. Иркутск

Статья посвящена исследованию семантики прилагательного *публичный* в свете изменения фрагментов языковой картины мира. Рассмотрены толкования значений *публичный*, представленные в разных словарях, изучены контексты, содержащие характерные для современной речи словосочетания *публичный человек*, *публичная личность*, *публичные люди*, *публичный политик*. Предпринята попытка описать значение прилагательного *публичный* в данных словосочетаниях.

Ключевые слова: значение, смысл, языковая картина мира, коммуникация.

В работах многих лингвистов описываются факты появления новых слов и новых значений у существующих слов в современном русском языке, что связано с изменениями, наблюдаемыми в общественной жизни. Значительное изменение среды вызвало сдвиги в семантике сразу группы слов, что позволило говорить об обновлении целого фрагмента языковой картины мира. Данной теме посвящены работы И. Левонтиной [5], М. Кронгауза [4], И. Милославского [6] и других исследователей.

Для представителей современного поколения характерны такие качества, как сосредоточенность на самореализации, энергичность, выраженный прагматизм, стремление к известности, желание быть на виду, умение презентовать себя и успешно взаимодействовать с окружающими. Система новых ценностей получила отражение и в языке. Например, слова *амбиции* и *амбициозный*, ранее связанные с обостренным самолюбием, гордыней, стремлением к власти, с некоторой суетностью, чем-то тщетным, пустым, не имеющим истинной ценности (*И всюду один и тот же двигатель – гордыня, ... ужасающее, болезненное ощущение своего «я», амбиция, патологическое искание той «деревни... в которой зато «я» буду первым.* (А.Д. Шмеман. Дневники (1973-1983), в современной речи приобретают нейтральные и положительные смыслы: *амбициозный* ‘претендующий на значительность, многообещающий’ (*амбициозный стартан*), *амбициозный* ‘стремящийся к осуществлению честолюбивой цели’ (*ССО ИрГТУ – движение сильных и амбициозных студентов!* (объявление), *амбиции* ‘энергичное стремление к осуществлению честолюбивой цели, замысла, идеи’ (*И мы очень рассчитываем на энергию и амбиции молодых, на их желание работать сообща и вместе добиваться поставленных целей* (Д. Медведев. Послание Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации // Российская газета, 2010) [1].

То же самое можно сказать о словах *карьера*. И.Б. Левонтина пишет: «*Карьера* – это было что-то слегка постыдное. А еще двадцать лет назад в ходу была формулировка *карьера в хорошем смысле*» [5, с. 3].

Прилагательное *успешный* в словосочетании *успешный человек* сейчас, скорее, выражает смыслы ‘богатый, известный, востребованный’: *Деньги*

стали поступать исправно, сняла просторную квартиру поблизости от кривого переулка, купила автомобиль и сделалась, что называется, *успешной и деловой* (А. Снегирев. Вера).

Произошли изменения и в прагматике слова *агрессивный*: «раньше, если о человеке говорили агрессивный, это всегда означало, что мы оцениваем его поведение отрицательно... И вот все чаще мы слышим и читаем: «Нужны инициативные, энергичные, мечтающие о карьере, агрессивно нацеленные на результат...» [5, с. 3].

Грубость, жесткость ассоциируются с мужественностью, поэтому в семантике прилагательного *брутальный* «поменялись полюса» с отрицательного на положительный [2], [3].

Характеристика *скромный* последовательно смещается к отрицательной зоне на шкале ценностей: «такая степень оценки развивается часто употребляемыми ЛСВ, в которых реализуется ассоциативный ряд скромность – слабость – комплекс» [7, с. 57]. Ю.В. Орлова отмечает, что «частотность употреблений ЛСВ слова претерпела изменения. Наиболее частым стало производное значение 'небольшой, незначительный', в то время как значение 'лишенный тщеславия, высокомерия, не выставляющий напоказ своих достоинств, заслуг', квалифицируемое в словарях как основное, находится на шестом месте по распространенности [7, с. 57].

С данных позиций перспективно рассмотреть семантику слова *публичный*.

Прилагательное *публичный* пришло в русский язык из лат. *publicus* 'всенародный, общественный' через польск. *publiczny* «общественный» в начале XVIII в. [15]. Согласно данным «Национального корпуса русского языка» наибольшая частотность употребления данного слова в период с XVIII до начала XXI века фиксируется именно в XXI веке: с 2000 по 2017 гг. – 39 968 вхождений (если сравнить: за XVIII век зафиксировано 2871 вхождение, за XIX век – 5783 вхождения, за XX век – 69 968 вхождений).

В словарях значение прилагательного *публичный* представлено следующим образом:

Публичный: 1. Совершающийся в присутствии публики, предназначенный для всех желающих, открытый, гласный. *Публичный доклад*. 2. Открытый для широкого посещения, обозрения и т. п. *Публичная выставка* [9];

Публичный: 1. Совершающийся в присутствии общества, публики, открытый, гласный. *Публичное выступление*. 2. Общественный, находящийся в распоряжении общества, устроенный для общества, не частный (устар.). *Публичные здания*. *Публичное право* (науч.) – в буржуазной юриспруденции: всякое право (в противоп. частному), где одной из сторон является государство. *Публичный дом* – в капиталистическом обществе: заведение, содержимое хозяевами, где живут и принимают посетителей проститутки. *Публичная женщина* (эвф.) – проститутка. *Публичные торги* (офиц.) – продажа имущества с аукциона или отдача подряда с торгов [16];

Публичный: 1) Совершающийся в присутствии публики, предназначенный для всех желающих, открытый, гласный; 2) открытый для широкого посещения, обозрения и т.п. [13];

Публичный: 1. В присутствии публики, открытый. Публичное выступление. 2. Общественный, не частный. *Публичная библиотека*. */Публичная женщина* – проститутка (устар.) [11];

Публичный: 1. Осуществляемый в присутствии публики; открытый, гласный. *П. доклад*. *П-ое выступление*. *П-ая казнь*. *П. скандал*. *П-ое оскорбление*. *П. торг*; *п-ая продажа* (устар. продажа имущества с аукциона). 2. только полн. Предназначенный для публики, общества; общественный. *П-ая выставка*. *П-ая библиотека*. *П-ое место* (театр, ресторан и т.п.).♦ *Публичный дом*. Заведение, где живут и принимают посетителей проститутки. *Публичная женщина*. Проститутка. *Публичное право*. Правовые нормы, регулирующие отношения между гражданами и органами государства [12].

Итак, согласно информации, данной в словарях, слово *публичный* употребляется в речи для выражения значений ‘совершающийся, происходящий в присутствии публики’ (напр. *публичный спор*) и ‘доступный, открытый для широкого посещения’, где, как правило, речь идет о месте (напр. *публичная выставка*). Также словари фиксируют устойчивые словосочетания *публичная женщина* и *публичное право*.

В [8] к слову *публичный* дается синонимический ряд *открытый, официальный, явный*. Данные слова синонимичны *публичный* при его употреблении в первом значении (см. выше). В [14] в качестве синонимов дополнительно указаны *общественный, всенародный, громкий, гласный, прилюдный, принародный*, близкие *публичный* в первом значении, а также *доступный*, связанное с *публичный* ‘открытый для широкого посещения’. Синонимы *продажный, падиший*, представлены, вероятно, к *публичный* в словосочетании *публичная женщина*. Также дается пара *публичный – известный*, хотя ни в одной из дефиниций толковых словарей *публичный* не определяется через *известный*.

Не фиксируемые толковыми словарями, но часто употребляемые в современной речи словосочетания *публичный человек, публичные люди, публичная личность* носители языка связывают именно с реалиями нашего времени: *Публичный человек ... это явление, которое стало возможным в наше время «коммуникатизированного» мира* (форум «Грамота.ру»); *Как говорил наш преподаватель по КСЕ: «Знаете, вот в последнее время в обиход слово такое вошло – «публичные люди»* (Живой журнал); *Вообще сплетен о Иване Ивановиче ходило не так уж много: слишком это был открытый, как бы сейчас сказали, «публичный» человек* (Е. Съянова. Иван Шувалов // «Знание – сила», 2006).

Следует отметить, что выражения *публичный человек* и *публичные люди* можно встретить и в текстах прошлых столетий: *Все эти публичные люди болезненно честолобивы... вообще, ненормальный народ!* (М. Горький. Дачники); *Надо сказать, что люди, подвизающиеся постоянно перед публикой, не только точно такие же люди, как и все другие, – ... но даже более впечатлительны и самолюбивы и в этом отношении отличаются какою-то женоподобною слабостью. «Я – мужчина публичный, – говаривал Пушкин, – что гораздо хуже, чем быть публичною женщиной»* (В. Соллогуб. Воспоминания. Пережитые дни. Глава I). Однако сейчас степень частотности их употребления

гораздо выше. В «Национальном корпусе русского языка» из 15 контекстов со словосочетанием *публичный человек* 10 относятся к последнему десятилетию, 2 датируются 1999-м годом. Из 9 документов, содержащих выражение *публичные люди*, 8 являются текстами, созданными в XXI веке.

Рассмотрим, какой смысл выражает слово *публичный* в словосочетаниях *публичный человек*, *публичные люди*, *публичная личность*. В русской языковой картине мира к категории публичных людей относили (и относят), как правило, артистов, телеведущих, спортсменов, шоуменов, политических и общественных деятелей, то есть людей, чья профессиональная деятельность доступна для наблюдения, обсуждения и контроля широкой общественности: *Наверное, я бы постарался не быть публичным человеком. Не нравится быть у всех на виду...* (С.Ткачева. Мурат Насыров (2003).

Действия публичного человека вызывают реакцию других людей: *Публичный человек должен быть интересен. А что способно выдернуть обывателя из его жизни, заставить слушать кого-то? Только яркое, точное слово* (О. Казанская. Человек, который смеется (2000).

Публичный человек – обязательно широко известный, популярный: *Не был бы он публичным человеком, на выходки полузащитника «Арсенала» не стоило бы вообще обращать никакого внимания. Но именно Аршавин по-прежнему остается самым известным в мире российским футболистом* (А. Владимиров. «Про пагубное влияние алкоголя»). Социальная активность публичного человека проявляется в том, что он часто посещает общественные мероприятия, является пользователем соцсетей. Деятельность публичного человека освещается в СМИ:

Иван Иванович во всех делах помогал брату. Он не был публичным человеком. Ведь лицом фирмы был Матвей. Иван Иванович не попадал в светские хроники. Не был героем скандалов (Е.Мочалова. Пережогины. История купеческой фамилии (2003).

Открытой для внимания публики является не только его профессиональная, но и личная жизнь:

Если бы я хотел быть публичным человеком и мечтал о том, чтобы меня обсуждали и говорили обо мне, то первое, что бы я делал – это выставлял на обзор свою личную жизнь (Мигель: Я абсолютно не публичный человек. АиФ, 21.08.2015).

Исследование контекстов, содержащих фразу «Я не публичный человек», позволило определить личностные качества публичного человека: склонность к общению, направленность во внешний мир, потребность разделять с другими мысли, идеи, состояния, желание общественного признания:

Я не публичный человек. Даже мимолетное внимание к моей скромной персоне районной газеты меня раздражает (форум mail.ru «Общество. СМИ).

Я не публичный человек, боюсь скопления народа... (А. Опарина. Я не публичный человек).

Я не публичный человек и в большей степени интроверт...

Его главным недостатком как актера всегда оставалась *скромность*, чрезмерная для *публичного человека* (Д. Щеглов. Чужак (2003).

В настоящее время границы применения выражений *публичный человек, публичные люди, публичная личность* расширяются, и данные словосочетания можно распространить не только на известных деятелей политики и искусства, как это было ранее. В «век коммуникации», развитых информационных технологий, иных ценностных ориентаций *публичными* называются люди совершенно разных сфер деятельности при условии их социальной активности и способности вызвать своими действиями общественный резонанс. В связи с этим стало возможным обозначение «степени публичности» (то есть известности, «открытости» и социальной активности одновременно): *Он тоже публичный человек, причем в гораздо большей степени, чем я* (Женщина + мужчина: психология любви (форум); *В горячую дискуссию втянулись все мало-мальски публичные люди* (А. Филимонова. Феликс Дзержинский: «Есть разница между палачом и солдатом»)

В современной речи часто встречается словосочетание *публичный политик*. Так как *политика* определяется как ‘деятельность представителей органов государственной власти, партий, общественных организаций, связанная с воздействием на ход жизни общества, решением социальных проблем’ [12], то можно было бы считать данное словосочетание плеоназмом: *Политик – профессия публичная. Практически все политики и их присные так и рвутся на публику* (Е. Козырева. Дамская охота). Однако носители языка противопоставляют публичного политика, открытого для диалога с общественностью, участвующего в митингах, телевизионных шоу, выступающего с трибун, политику аппаратному: *То есть он мыслил только в рамках аппаратной борьбы за власть и никогда не мыслил в категориях улицы, избирателей, народа. Аппаратная нацеленность только сейчас в какой-то мере трансформируется в публичную политику* (Положительный итог (1998); *Он подписывает необходимые решения, постановления... Но стране нужно, чтобы важные программы были еще и общественно озвучены... Попытка Черномырдина стать публичным политиком, когда речь шла о Буденновске, была просто блестящей. Но потом ему надо было еженедельно выступать по общенациональному телевидению в программе типа «Добрый вечер, Россия».* (Б. Немцов. Провинциал в Москве (1999).

Существуют мнения о том, что в прагматическом слое значения слова *публичный* в составе словосочетаний *публичный (-ые, -ый) человек/люди/политик* содержится информация об отрицательном отношении говорящего к обозначаемому явлению:

...Публичный политик – это положительный эпитет, отзыв или же изоощрённая попытка заклеить? (Живой журнал).

Изначально публичным называют человека известного, популярного. Но в силу устоявшейся традиции менять смысл понятий на негативный, ныне публичный человек – это человек, больше занимающийся своей раскруткой (точнее, его спонсоры и продюсеры), нежели приобретший популярность заслуженно (QQ.by. Вопросы и ответы).

Однако следует отметить, что отрицательные смыслы *публичный* имеют пока статус индивидуальных ассоциаций, не входящих в языковое значение.

Итак, в современной речи можно выделить ряд однородных употреблений слова *публичный*: *публичный человек, публичные люди, публичная личность, публичный политик, публичная персона* и т.п. В этих словосочетаниях слово *публичный* имеет одно и то же значение – ‘человек, профессиональная деятельность и личная жизнь которого доступны для наблюдения, обсуждения и вызывают интерес широкой общественности; социально активный, направленный во внешний мир, склонный разделять с другими мысли, идеи, состояния, желающий общественного признания’. С нашей точки зрения, есть основания считать данное значение одним из узусных значений языкового знака.

Список литературы

1. Башкирцева О.А., Еланцева Е.И. Хорошо ли быть амбициозным? //Язык. Речь. Общество: материалы научно-практической конференции. Иркутск: изд-во ИРНИТУ, 2016. С.37-41.
2. Дедковская Д.М., Куропаткина Е.Д. *Брутальный и мужественный*: о двух прилагательных в русском языке // Язык. Речь. Общество: материалы научно-практической конференции. Иркутск: изд-во ИРНИТУ, 2017. С.57-60.
3. Друговойко-Должанская С.В. Только ли брут может быть брутальным? URL: <http://historylib.net/tolko-li-brut-mozhet-byt-brutalnym>.
4. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. Москва: «Языки славянских культур», 2007. 229 с.
5. Левонтина И.Б. Русский со словарем // URL: <http://www.rulit.me/books/russkij-so-slovarem-read-243720-1.html>.
6. Милославский И.М. Креативный или творческий? URL: <http://izvestia.ru/news/347962>.
7. Орлова Ю.В. Семантическая деривация слова *скромный* в аспекте изменения языковой картины мира. Иркутск, 2016. 62 с.
8. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. URL http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/144805.
9. Евгеньева А.П. Словарь русского языка: в 4-х т./ М., 1981–1984.
10. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. URL: <http://www.slovoblog.ru/efremova>.
11. Крысин Л.П. Толковый словарь иностранных слов. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/29868.
12. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 1998.
13. Тамерьян Т.Ю. Историко-этимологический словарь латинских заимствований / Под ред. докт. филол. наук, проф. Т.А. Гуриева; Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2009.
14. Тришин В.Н. Словарь синонимов ASIS. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/144805.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т./ Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева; под ред. и с предисл. Б.А. Ларина. 3-е изд., стер. СПб: Терра – Азбука, 1996.
16. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/991006>.
17. Национальный корпус русского языка / URL: <http://www.ruscorpora.ru/>

ОСОБЕННОСТЬ КОНФЛИКТА ГЕРОЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА. ЧАЦКИЙ

Веденяпина Э.А.

канд. филол. наук, Россия, г. Москва

Статья посвящена проблеме взаимоотношений героя русской литературы первой трети XIX века и общества. Впервые такой конфликт запечатлен в комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». Образ Чацкого – не столько образ борца, сколько первого «лишнего» человека.

Ключевые слова: Чацкий, протест, конфликт, агрессия, гордость.

История русской литературы – это различные решения художественными средствами одних и тех же нескольких проблем. Основной проблемой русской литературы XIX века является нарастание протестного настроения. В первой половине XIX века протест выглядел как бунт интеллектуальной личности (молодого дворянина, обеспеченного, образованного) против общества, которое, по его ощущениям, не соответствует его запросам. При этом он не ищет материальных благ: ни повышения по службе, ни выгодной женитьбы, ни какого-либо способа обогащения. О таком герое как о возмутителе спокойствия М.Ю. Лермонтов написал: «Болезнь указана» (в «Предисловии»: «Герой Нашего Времени, милостивые государи, это портрет, составленный из пороков всего нашего поколения, в полном их развитии... Болезнь указана, а как ее излечить – это уж Бог знает!»). Это протестное настроение является ни чем иным как наследственным качеством романтического героя, предъявляющего к жизни максимальные требования. Общеизвестно, что романтический герой возник как реакция на развитие буржуазных отношений, обезличивающих труд и производство и потому часто несовместимых с гуманизмом: там «просят денег да цепей» («Цыганы» А.С. Пушкина). Однако подход к людям с максимальными требованиями чреват далеко не гуманным отношением к ним. Герой-максималист обвиняет общество, которое, в свою очередь недовольное, демонстрирует свое неприятие, поставив его в рамки «лишнего» человека. Общение с ближайшим окружением доставляет герою дискомфорт, поэтому он стремится избавиться от него и рвется на Кавказ (герои поэм Пушкина «Кавказский пленник», «Цыганы»), в деревню (Евгений Онегин), за границу (Чацкий в «Горе от ума» А.С. Грибоедова, Печорин в «Герое нашего времени» Лермонтова). Однако на Кавказе он попадает в плен, в деревне – те же соседи-дворяне, за границей скучно. Его разочарование усилилось. Смысл жизни представляется не ускользнувшим, а несуществующим, ведь полной свободы нет.

Кто в этом виноват и что делать? Вот коренные вопросы Героя времени.

Особенность конфликта – в его немотивированности. Никто и ничто не дает повода к оскорблению. Герой сам создает такую коллизию, в которой находит выход своему «оскорбленному» чувству (по словам Чацкого в «Горе

от ума»). Он ищет врага вне себя, находит его рядом с собой. Находит и убивает: Онегин – Ленского, Печорин – Грушницкого. Обломов бьет Тарантьева, Базаров стреляет в Кирсанова, Раскольников приговаривает и убивает Алену Ивановну. Но проблема оказывается не решенной, а ещё более осложненной. Бунтующий, а по существу агрессивный герой времени демонстрирует независимость мнения и поведения, обусловленную, по его мнению, его прирожденным правом на свободный образ мышления и действий. Это производило впечатление силы. Сила обеспечивала привлекательность. В сущности же, был запечатлен процесс демонизации личности, что не было замечено. Причины невнимательности заключаются в том, что критики литературы сами были проповедниками мятежного начала.

Хронологически первым был Чацкий в комедии Грибоедова «Горе от ума». Он никого не застрелил, но «злые языки страшнее пистолета», по словам Молчалина, героя той же комедии. О языке же Чацкого так отозвалась его любимая София: «Вы желчь на всех излить готовы». Чацкий не может с этим согласиться: «Ужли слова мои все колки? И клонятся к чьему-нибудь вреду?» И тут же сам себе ставит диагноз:

Ум с сердцем не в ладу -
делает замечательный вывод – о душевном разладе.

Наиболее полно сердце раскрывается в любви. Чацкий странствовал три года и не забыл Софию. По возвращении в Москву он приезжает сразу не в свой дом, а к ней. Он любит сильно, верно. Но в формуле «он любит» акцент стоит на первом слове: он. В основе его любви – гордость. Именно она не допускает понять, что София его уже не любит. Он так низко – по сравнению с самим собой – ценит Молчалина и Скалозуба, что и помыслить не может о них как о соперниках. Гордость толкает его на неблагоприятный поступок: Чацкий подслушивает и подсматривает в доме Фамусова. Проникнув в тайну Софии, он не щадит ее, как подобало бы подлинно любящему. Его захлестнуло чувство возмущения, в котором от любви уже ничего не осталось. «Вот я пожертвован кому!» Оскорблено его чувство собственного достоинства. Оскорблено до такой степени, что он сам признается: «Не знаю, как в себе я бешенство умерил».

Если София отвергла Чацкого, то она тут же теряет для него всякую привлекательность. Он говорит о ней: «Людей с душой гонительница, бич!» Он укоряет ее в том, что она забыла «женский страх и стыд», и восклицает: «Я в ком искал награду всех трудов!» Себе он адресует: «Слепец!» Достоинства Софии вдруг стали мнимыми. «Пред кем я давеча так страстно и так низко // Был расточитель нежных слов!» Здесь слово «низко» звучит неожиданно и разоблачительно для самого героя. Боязнь быть униженным – вот корень страдания. Но эгоистическое начало так велико, что не позволяет гордости потерять свои позиции. «С вами я горжусь моим разрывом», – заявляет вдруг Чацкий Софии, словно он был инициатором этого разрыва. Гордость опять заняла свое первенствующее место в его душе. Последнее, что он говорит о себе: «оскорбленное чувство» – состояние унижения, ущерб гордости. Это явилось источником нравственного страдания Чацкого. Если в основе

сердечного увлечения Чацкого обнаруживается гордость, то в чем заключается его ум? Умом Чацкого восхищаются: «Кто так чувствителен, и весел, и остер, // Как Александр Андреич Чацкий!» – восклицает Лиза, служанка. «...Он малый с головой, // И славно пишет, переводит, – говорит о нем Фамусов: ...с эдаким умом...» Репетилов о Чацком: «высокий ум».

А что же думает о нем София? Ведь ее укоряют в измене и Чацкий, и Лиза, и Молчалин («Любила Чацкого когда-то, // Меня разлюбит, как его») София признает его достоинства: он «остер, умен, красноречив» – свидетельствует она, но отмечает:

Вот об себе задумал он высоко....

И, верно, счастлив там, где люди посмешнее»...

Его ум – «гений для иных, а для иных чума, //Который скор, блестящ и скоро опротивет, //Который свет ругает наповал, //Чтоб свет о нем хоть что-нибудь сказал». Это обвинение в позерстве, с ним нельзя согласиться. Чацкий осуществляет свою претензию на свободу – свободу мнения и слова. Но ведь и другие имеют права на эти же свободы, и они отторгают нарушителя спокойствия.

Основной довод Софии: «Да эдакий ли ум семейство осчастливит?» Она рисует портрет ее возлюбленного: «Уступчив, скромен, тих...// Чужих и вкривь и вкось не рубит, – Вот я за что его люблю». В ответ на это прямое признание Чацкий делает решительный вывод: «Шалит, она его не любит». Ведь это полный контраст с его собственным портретом и с его представлением о том, кто нужен Софии.

Школьная методика рассматривает «ум» Чацкого как мировоззрение в духе современных ему освободительных идей и предлагает видеть причину отторжения Чацкого обществом в его обличительных речах, например, в его нападках на засилье французского от языка до одежды. Но и Фамусов недоволен тем же: «А все Кузнецкий мост, и вечные французы». Чацкий негодует при воспоминании о домашних учителях: «Хлопочут набирать учителей полки, Числом поболее, ценою подешевле?» И Фамусов того же мнения: «Берем же побродяг, и в дом и по билетам». После пылкого обличительного монолога Чацкого, в частности о преклонении перед мундиром, Скалозуб не понял, но отвечает: «Мне нравится,.. как коснулись вы предубеждения Москвы к любимцам, к гвардии, к гвардейским...» Танцы «под фортепьяно» в доме Фамусова, несмотря на страстные монологи Чацкого, не превратились в митинг. Один из критиков даже отказал Чацкому в уме, потому что умный человек не стал бы пропагандировать во время бальных танцев. Однако поведение Чацкого легко объясняется открытостью его души, восторженной радостью возвращения на родину, а также искренним желанием преобразования застоявшейся жизни. Вспомним Обломова из романа И.А. Гончарова. Даже с этим любителем покоя случалось иногда, «что он исполнится презрением к людскому пороку, ко лжи, к клевете, к разлитому в мире злу и разгорится желанием указать человеку на его язвы, и вдруг загораются в нем мысли... зажгут всю кровь в нем...» Отдаленным эхом звучит признание Печорина в романе Лермонтова «Герой нашего времени»: «В первой молодости

моей я был мечтателем, я любил ласкать попеременно то мрачные, то радужные образы, которые рисовало мне беспокойное и жадное воображение... Но что от этого мне осталось? одна усталость, как после ночной битвы с привидением... В этой напрасной борьбе я истощил и жар души, и постоянство воли». А как речи Чацкого влияют на него самого?

Посмотрим, каким он является в дом Фамусова и каким покидает его. «Ах, Боже мой! Ужли я здесь опять // В Москве! У вас!» Он прислушивается к мнению Софии и готов признать душевный разлад в себе, он открыт для общения. А в финале: «И слушаю...не понимаю... // Рассеян мыслями...» От искренней радости в начале – к озлоблению и отчаянию в конце (его откровенное желание: «Теперь не худо б было сряду...// И на весь мир излить всю желчь и всю досаду») – вот путь духовного развития Чацкого за одни сутки. Они вместили в себя многое: встречи, беседы, раскрылись души обитателей дома Фамусова и гостей, но изменился один только Чацкий. От восторженно-го юноши первого действия не осталось и следа. Его признали сумасшедшим, а сам он говорит: «Безумным вы меня прославили всем хором.// Вы правы...» И обосновывает свое мнение: «из огня тот выйдет невредим, // Кто с вами день пробыть успеет, //Подышит воздухом одним,// И в нем рассудок уцелеет».

Всю вину за свое ожесточение он возлагает на московских дворян. В нем рождается ощущение всеобщего гонения: «Все гонят». Не только София, а «все ... в любви предатели, в вражде неутомимы». Здесь оскорблено его чувство – пылкая любовь к Софии, отвергшей его не потому, что забыла, а потому, что гордости и тщеславию предпочла смирение и скромность (хотя и фальшивые). Блестящий ум Чацкого не хочет исследовать ситуацию всеобщего его отторжения. Он не дает себе отчета в том, что выразил пренебрежение или презрение всем встретившимся в доме Фамусова. Когда его гости жалуются на Чацкого, обидевшего каждого из них, у них есть для того основания. Графиню-внучку он, в сущности, назвал подражательницей модисткам (шляпницам). В ответ на слова Хлестовой о Загорецком хохочет: «Не поздоровится от эдаких похвал». Он бестактен в беседе с Горичами. Он искренен, но его суждения как откровенны, так и бесцеремонны. «Ум» Чацкого сориентирован на критическое восприятие окружающего мира. Чацкий – судья. Его приговоры беспощадны. Итог его развития – полная замкнутость на своих переживаниях, изолированность от мнения других.

В поэме «Цыганы» Пушкин нашел емкую формулу для объяснения такого поведения: «Ты для себя лишь хочешь воли». Так старый цыган укоряет молодого вольнолюбца. Эта характеристика уместна для каждого Героя времени. И дело здесь не в обвинении, а в необходимости увидеть, какой вред наносит эта позиция самому герою.

Когда Чацкий услышал мнение о себе как о сумасшедшем, он задался вопросом:

О! если б кто в людей проник:
Что хуже в них? Душа или язык?

Гордая душа провоцирует такие высказывания – свои собственные и окружающих, которые, в свою очередь, усиливают немирное состояние души. Это ощущает сам герой. Еще не зная о клевете, но как бы предчувствуя полное неприятие себя московским обществом, он жалуется Софии на душевный дискомфорт: «Душа здесь у меня каким-то горем сжата, // И в многолюдстве я потерян, сам не свой». На стандартный подразумеваемый вопрос – кто виноват? – он отвечает: «Не доволен я Москвой». К себе у него вопросов нет. И претензий тоже. А это разрушение личности. Если же сам Чацкий *так* изменился, то где гарантии, что других – общество или весь мир – его проповедь изменит в лучшую сторону...

Неправильное видение проблемы (виновата Москва) диктует неверное решение: «Вон из Москвы!» Таков ответ Чацкого на следующий стандартный вопрос – что делать? Можно уехать из Москвы. Нельзя убежать от себя. Этого не понял Чацкий. Не поняли позже и Онегин, и Печорин. Их ответ на вопрос «что делать?» обусловлен неверным ответом на вопрос «кто виноват?»

Обычно образ Чацкого рассматривается как образ положительного героя. Но как тогда отнестись к образу Репетилова? Говорун, оживленный и общительный, знакомый со всеми и обо всех имеющий свое мнение, Репетилов – это ведь пародия на Чацкого. Но даже Репетилов начинает свою речь – в отличие от Чацкого – с самобичевания, с резкого обличения самого себя, а о других – тоже в отличие от Чацкого – он отзывается только восторженно, хотя бы и некстати.

Вспомним еще более злую карикатуру – портрет одного из завсегдатаев Английского клуба:

Когда ж об честности высокой говорит,
Каким-то демоном терзаем,
Глаза в крови, лицо горит,
Сам плачет, и мы все рыдаем.

Это тоже пародия на Чацкого. А на своих положительных героев авторы не создают пародий. Интересно соотнесение Грибоедовым темы «высокой честности» с демонским присутствием. Состояние максимального эмоционального напряжения: «глаза в крови, лицо горит» – объясняется как следствие демонского воздействия: «каким-то демоном терзаем». Поводом для всеобщей экзальтации («все рыдаем») служит мотив гражданской доблести: «высокая честность» подразумевает пафос обличения пороков общественной жизни, сопряженный с необходимостью скорейшего исправления нравов общества и основ политической жизни. Намерения кажутся благими. Но «глаза в крови» обнаруживают не просто не спокойствие, но и болезнь, болезнь тела, вызванную болезнью души, которую терзает демон.

Очень высоко поднял авторитет Чацкого И. А. Гончаров в статье «Мильон терзаний», увидев в нем борца. Хочется предположить, что Грибоедов был иного мнения, создав образ-предупреждение: от ума бывает горе! И себе и людям.

Список литературы

1. История русской литературы XIX века. Часть 1. 1795 – 1830 (под ред. В.И. Коровина). М., 2005.
2. Мещеряков В.П. А.С. Грибоедов. Жизнь и творчество. Л.: Сов.пис, 1987.
3. Мещеряков В.П. Жизнь и деяния Александра Грибоедова. Современник, 1989.
4. Соколов А.Н. К спорам о романтизме. В кн.: «Проблемы романтизма». М.: «Искусство», 1967. С. 21.

ПОНЯТИЕ ПАРАБОЛЫ В КОГНИТИВНОЙ ПОЭТИКЕ

Гизатуллин Д.Э.

аспирант, Башкирский государственный университет, Россия, г. Уфа

В статье рассматриваются теоритические аспекты понятия параболы в когнитивной поэтике и дается определение этого понятия с учетом специфики взаимодействия читателя и текста.

Ключевые слова: когнитивная поэтика, параболы, концептуальная интеграция, контекст, идеализированная когнитивная модель.

Когнитивная поэтика на сегодняшний день представляет собой развивающееся междисциплинарное направление, основывающееся на теориях когнитивной лингвистики, психологии и литературоведения. Согласно Стоквеллу, когнитивная поэтика направлена на исследование прочтения литературного текста [1, с. 23]. Один из подходов, который использует когнитивная поэтика для определения отношения читателя к тексту, пониманию смысла и интерпретации, основывается на принципе макроструктур [4, с. 67]. Макроструктура есть иерархическое представление взаимодействующих утверждений, которые вместе представляют суть литературного произведения для читателя. Начиная с текстовой базы (обработка слова за словом в процессе прочтения), читатель начинает конструировать макроструктуру даже прежде, чем прочтет весь текст. Во-первых, микроструктура всех предложений, встречающихся при прочтении, собирается в факты того, что происходит в тексте, которые в свою очередь собираются в порожденную макроструктуру, используя следующие когнитивные стратегии. Они называются макроправила [2, с. 117]:

1) Цитирование – вид нулевого правила, создающего прямые воспоминания/повторные названия специфического текста, способного цитироваться или часто пересказываться.

2) Локальное изъятие – факты, которые кажутся релевантными только локально, детали описания пейзажей, и не отбираются для макроструктуры.

3) Глобальное изъятие – некоторые факты, которые переживают локальное изъятие, оказываясь не актуальными для всего текста, и поэтому остаются без внимания к концу прочтения.

4) Генерализация – факты, которые предполагают логические выводы, или умозаключения, которые могут быть получены исключительно из фак-

тов, представленных в тексте, обобщаются в высказывания, которые изображают общее утверждение о мире текста.

5) Конструирование/истолкование – факты, которые обобщаются в свете социокультурного знания, встраиваются в макроструктуру.

Все эти правила характеризуют аспекты принятия решений читателем, что сказывается на целях, отборе, акцентах и, как результат, разнообразии различных прочтений одного и того же текста.

Отношения между данной микроструктурой текста и его значением описывается понятием параболы [1, с. 170]. Важно отметить, что все это базируется на одной предпосылке, что нарратив является важнейшей частью любых когнитивных процессов, то есть любое, даже кажущееся статичным изображение, человек помещает в повествование, во время. Отсюда то, что является проецированным из повествования, является параболой: заново структурированная когнитивная модель, которая является читательским представлением значимости литературного произведения. Понятие параболы (или параболической проекции) признает, что когнитивная модель литературного произведения преимущественно возникает из прочтения текста, но имеет структуру, в которой ключевые характеристики вытащены и размещены на переднем фоне, будучи сильно выделенные для читателя [2, с. 124]. Поэтому, например, обычно субъекты отличаются от объектов, поскольку читатель проецирует его собственный воплощенный опыт свободы действия, сознательности и способности действовать на текстовые объекты, которые названы человеческими именами, или предикации, обычно ассоциируемые с индивидуальностью: речь и мышление, эмоция и восприятие, активные формы глагола. Различение субъектов и объектов является ключевой схематической закономерностью, которая накладывается на мир текста в построении параболы.

Парабола – это не просто сопоставление текста и его значения, а проекция повествования как его расширения и представления, причем с учетом тождественности различных миров-пространств и сопоставлений из других когнитивных областей, в том числе и от мира читателя. Например, в повествовании конкретный персонаж индексируется/отслеживается посредством ввода в когнитивную модель с помощью имен, местоимений, указаний и проч. Если повествование расширяется во времени, различные упоминания персонажа будут привязываться к различным состояниям дел в когнитивной модели, или к различным версиям самой когнитивной модели. Сопоставление же происходит посредством концептуальной интеграции [3, с. 38], чем объясняется, например, интертекстуальность, или ситуация, когда вторая часть произведения изменяет модель первой части.

Список литературы

1. Cognitive Poetics: An Introduction // P. Stockwell. London: Routledge, 2002. – 204 p.
2. Cognitive poetics: Goals, Gains and Gaps/Eds. G. Brone, J. Vandaele. – Berlin; N.Y.: Mouton de Gruyter, 2009. – VIII, 560p. – (Applications of Cognitive Linguistics, Vol. 10).
3. Fauconnier G. Mental spaces // G. Fauconnier. New York : Cambridge University Press, 1994. – 240 p.

ДВОЙНАЯ АДРЕСНОСТЬ В ТАТАРСКОЙ ДЕТСКОЙ ПРОЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Г. ГИЛЬМАНОВА «ВОЛКИ И ИОГАНН СЕБАСТЬЯН БАХ»)

Гумерова Э.Ф.

аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Россия, г. Казань

В статье ставится задача рассмотреть двойную адресность на основе анализа произведения Г.Гильманова «Волки и Иоганн Себастьян Бах». Двойная адресность служит для заключения в произведении двух видов обращения: как к детям, так и ко взрослым. При анализе двойной адресности в детской литературе важно помнить о влиянии времени и исторических событий, а также про национальные особенности в понимании отдельных концептов.

Ключевые слова: татарская детская проза, иносказание, двойная адресность, национальное, мировоззрение, мир детства, Г. Гильманов.

Детская литература – весьма особая форма работы с художественным словом. В зависимости от того, как раскрывать ее определение, будут меняться границы текстового охвата. Узкая трактовка формулировки дает возможность включать в себя только те произведения, которые изначально адресованы детям. Более широкая трактовка же включает литературу, обращенную ко взрослым или не имеющую возрастных границ, но полюболившуюся детям, а также произведения, имеющие двойную адресность: изначально написанные для детской аудитории, но обогащенные знаками, символами, скрытой идеей, адресатом которых являются взрослые. Характерной чертой таких произведений является частое использование различных троп, в частности иносказания.

Иносказание – это литературный прием, служащий для обогащения произведения скрытым смыслом. В узком смысле под этим термином понимается аллегория, эзопов язык, ирония. Но мы придерживаемся мнения, что требуется более широкое понимание термина, так как иносказание является фундаментальной особенностью искусства в целом и благодаря ей творчество приобретает некое сакральное значение [3, с. 341]. Особая форма иносказания, широко употребляемая в детской литературе – двойная адресность. Она служит для заключения в произведении двух видов обращения: как к детям, так и ко взрослым. От автора требуется ювелирное обращение с текстом, он должен уделять большое внимание лингвистическим формам произведения, так как оно не должно становиться трудным для восприятия детьми.

При анализе двойной адресности в детской литературе важно помнить про национальные особенности в понимании отдельных концептов. В трудах Р.Р. Замалетдинова они изучены детально и определены как средства позна-

ния, сохранения и передачи социально значимого опыта [2, с. 33]. В то же время в России, как в мультинациональной и мультиконфессиональной стране, сформирована своя традиция литературного процесса. Диалог культур способствует обогащению текста произведения, происходит частичное взаимопроникновение материальных и духовных ценностей. Так же при анализе необходимо помнить о влиянии времени и исторических событий. Например, первая половина XX века характеризуется сложными социальными, политическими и культурными процессами, которые оставляют свой отпечаток на языке и литературе. Произведения первой половины XXI века ознаменованы многогранностью и многослойностью. И татарская детская литература не исключение, в произведениях уже чувствуются веяния англоязычной литературы, но при этом отражение национального мировоззрения и национальной культуры сохраняется.

Двойная адресность – иносказание, широко употребляемое в татарской детской прозе. Это объясняется историческим прошлым татарского народа, оставившим неизгладимый отпечаток в художественном наследии. Жесткая цензура со стороны властей и духовенства стала почвой для поиска новых путей коммуникации. Когда не было возможности открыто заявлять свою позицию, люди зашифровывали их в произведениях, но, несмотря на это, произведения были легкими, интересными и поучительными.

В данной статье анализируется рассказ Галимьяна Гильманова «Волки и Иоганн Себастьян Бах». Мы попытались выяснить, сохранилась ли двойная адресность в произведениях современных авторов.

Сюжет рассказа Г.Гильманова несложный. Главный герой Ленар – подросток, занимается музыкой, в один февральский день решает поехать в гости к бабушке, к которой уже не ездил года три. Покупает гостинцы и садится на поезд, от станции до деревни надо идти пешком. Мальчик выбирает короткую дорогу и встречает на пути стаю волков. Далее передаются его переживания, описывается, как музыка спасла ему жизнь. Для максимальной убедительности автор выбирает комбинированный режим повествования: местами рассказ ведется от первого лица, местами действует «голос» нарратора, который помимо подачи сюжетной информации служит для воспроизведения мыслей и чувств главного героя. Таким образом, возникает некое ощущение присутствия. Например, вопрос о безысходности задается от первого лица: «Что еще можно сделать? Как же быть» [1, с. 300].

«Голос» нарратора ведет основную сюжетную линию, местами передавая переживания и мысли главного героя: «Ленар ни разу в своей жизни не видел волков. И в такой ситуации ни разу не оказывался. Поэтому он не знает, что же делать сейчас» [1, с. 300]. Если бы все повествование велось от первого лица, автор лишился бы возможности оценивать ситуацию. А «голос» нарратора может доводить его мысли до читателя, тем самым, показывая путь к пониманию текста. «Голос» нарратора – очень удобный инструмент, его нельзя путать с образом автора, в то же время он не является персонажем произведения, чем приближается к читателю, они оба занимают одну и ту же позицию наблюдателя.

Символ волка в тюркском мире читается как «бесстрашие, свобода, самостоятельность, верность, отвага» [4, с. 143]. Но в рамках рассказа Г. Гильманова он приобретает иной смысл. Волк становится образным воплощением самой природы. Доказательством тому служат следующие предложения: «Верить в осознанность самой природы... Если в ней есть хоть капля совести, она не позволит обидеть Ленара, не позволит огорчить его...» [1, с. 300]. Здесь изначально речь шла о стае волков. Автор плавно переносит значение части на целое: волки – это и есть та самая природа. Использование метонимии оправдывается тем, что автор не может противопоставить мальчику всю природу, но он берет ее часть и создает некий конфликт. Для детской аудитории участниками конфликта являются стая волков и главный герой Ленар. Для взрослой, понимающей аудитории здесь читается конфликт природы и человека. При этом для создания максимальной эмоциональной нагрузки берутся участники, неравные по физической силе: волки запросто могут порвать мальчика на кусочки. Далее автор стремится поменять взгляды адресата, он хочет, чтобы читатель увидел в волках не только опасность, но нечто человеческое. Для этого он дает главному герою вспомнить историю, где человек спасся от лап медведя, играя на гармонии. Ленар начинает играть произведение Баха, это на самом деле действует: «То ли музыка подействовала – они вдруг замерли. Может это звучание и вправду влияет на душу живых созданий? Возможно» [1, с. 302]. Здесь автор, при помощи «голоса» нарратора дает следующий посыл: волки – не просто хищники и враги, у них есть душа. Таким образом, автор ставит природу наравне с человеком. Произведения И.С. Баха заставляют стаю «задуматься», но только татарская музыка, а именно «И туган тел» принуждает их отступить и подарить мальчику жизнь. Это объясняется и тем, что волки-то живут рядом с татарской деревушкой, а значит, они способны понять татарский язык, татарскую музыку: «...когда зазвучала татарская мелодия, волки зашевелились, даже как-то занервничали. Ленар от удивления будто согрелся, не уж-то действует? Фантастика!» [1, с. 304].

Музыка – символ гармонии, реальности, абсолюта. В мире детства он является интересной деталью, тем, что запоминается детям. Ленар и сам ребенок, ему тоже рассказывали такую историю, где человек спасся благодаря музыке и запомнившейся деталью тогда была игра на гармонии. Двойная адресность же дает автору возможность заключить в музыке некий смысл.

Итак, скрытый смысл раскрывается следующим образом: Ленар – человечество, у которого есть скрипка (культурное наследие, творчество), волки – воплощение свободной, местами опасной природы. У них нет скрипки (культурного наследия), поэтому мы воспринимаем их как второстепенных существ. Но автор делает акцент на том, что в них тоже есть человеческое, душа: волки реагировали на музыку, отступили, но не проиграли. Таким образом, для детей автор подготовил следующий вывод: музыка, красота может спасти жизнь. А скрытые смыслы концентрируют следующую идею: Ленар – татарин, у него есть все возможности для роста согласно своему происхождению, но он не знает своего культурного наследия. «Туган тел» – един-

ственное татарское произведение, которое он выучил, а на мировых сценах он выступает с произведениями зарубежных классиков, и не может даже предложение на татарском сказать. Волки не имеют доступ к культурному наследию, но они того же происхождения, что и Ленар, они «татарские волки»: «Может попытаться заговорить? Да не сможет он говорить на татарском. А это – татарские волки» [1, с. 303].

Национальное сознание, любовь к своей культуре, языку, народу – один из показателей развития общества. В этом плане волки опережают Ленара, а из этого следует, что природа находится на более высоком уровне развития, нежели человек. Плюсом к этому является то, что волки отпустили мальчика, несмотря на то, что они голодны. Их духовные потребности оказались выше физиологических. То, что мальчик три года не приезжал к бабушке, уделял больше внимание только своим достижениям, является огромным минусом с точки зрения конфликта. Получается, что человечество проигрывает природе во многом, но при этом ставит себя выше! Место и время в произведении выбрано не случайно. Главный герой один в поле в февральскую ночь. Февраль – это месяц испытаний, пройдя который, начнется весна и человек вступит в новый этап жизни. Автор хочет сказать, что такие сакральные испытания человек проходит один, поэтому Ленар поехал к бабушке не с родителями, а один. Бабушка – архетип, человек, призванный сохранить домашний очаг, поэтому главный герой акцентирует внимание на том, что виден дым, а значит, она разожгла огонь в печи. Ленар стремится к ней, стремится к своим корням. В татарской литературе, в литературе тюркских народов архетип бабушки встречается часто.

В произведении заключено два вывода. Вывод первый – явный – Ленар выигрывает конфликт благодаря искусству. Вывод второй – скрытый – человечество на пути развития и духовного познания, рано или поздно, пройдет через свое испытание и поймет ценность народного наследия.

Таким образом, проанализировав современную детскую литературу, мы пришли к следующим результатам: во-первых, татарская детская проза основной задачей ставит воспитание и привитие у детей человеческих и национальных ценностей, национальный дух; во-вторых, традиционно за основу взята тема симбиоза природы и человека; в-третьих, для обогащения произведения используются традиционные и общепринятые символы, через которые автор обращается ко взрослым. Значит, произведения, имеющие двойную адресность, имеют огромную роль в воспитании и детей, и взрослых.

Список литературы

1. Гыйльманов Г. Китек ай: Повестьлар, хикәяләр, парчалар. – Казан: Татар. кит.нәшр., 2005. – 383 бит.
2. Замалетдинов Р.Р. Языковая реализация концептов внутреннего мира (на примере жан, күнел, моң в татарской языковой картине мира) / Р. Р. Замалетдинов // Вопросы филологии. – М.: Изд-во «Негосударственное образовательное учреждение «Институт иностранных языков», 2006. – №2. – С. 32-39.
3. Потебня А. А. Из лекций по теории словесности // Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. – 614 с.
4. Холл Дж. Словарь сюжетов и символов в искусстве. М.: КРОН-ПРЕСС, 1996. – 656 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА ПРИ РАЗНООБРАЗНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Дарменкулова Р.Н.

доцент кафедры казахского языка и профессионального казахского языка,
Казахский национальный медицинский университет им. С.Д. Асфендиярова,
Казахстан, г. Алматы

Даркенбаева К.К.

магистр. пед. наук, Казахский национальный медицинский
университет им. С.Д. Асфендиярова, Казахстан, г. Алматы

Куанышбаева Ш.С.

магистр. пед. наук, Казахский национальный медицинский
университет им. С.Д. Асфендиярова, Казахстан, г. Алматы

При языковых контактах непременно возникает двуязычие (билингвизм). Под билингвизмом понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения. Статья посвящена интерференции, возникающей при языковых контактах. В теории языковых контактов под интерференцией понимаются случаи отклонения от языковой нормы.

Ключевые слова: методика, речь, интерференция, билингвизм, глагол, лексика.

Психологическая наука, в частности, психология речевой деятельности, является основополагающей базой, позволяющей развивать и совершенствовать методику обучения неродному языку, а также разрабатывать конкретные приемы раскрытия психологической природы процессов речи и овладения речью путем поиска таких методов и приемов обучения, которые в наибольшей мере соответствуют психологической природе человека. Согласно психологическим данным, усиление другого языка может происходить лишь при условии взаимодействия родного и неродного языков.

Проблемы, связанные с языковыми контактами, с взаимодействием и взаимопроникновением двух и более языковых систем неоднократно привлекали к себе внимание исследователей. Тот объективный факт, что не существует языка, который в ходе своего развития не претерпел бы влияния со стороны других языков, был отмечен еще И. Бодуэном де Куртенэ, Е.Д. Поливановым, Л.В. Щербой.

Там, где имеют места языковые контакты, непременно возникает двуязычие (билингвизм). Как известно, под билингвизмом понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения.

Речевое действие билингва на втором языке обусловлено и системой первичного языка, и отношением одной системы языка (родного) к другой (вторичного). Следовательно, интерференция может возникнуть при наличии внутриязыковых и межъязыковых оппозиций, что позволяет говорить о соот-

ветствующих разновидностях интерференции. Для определения наиболее рациональных путей ее предупреждения необходимо, в первую очередь, выявить эти оппозиции.

В теории языковых контактов под интерференцией понимаются случаи отклонения от языковой нормы, проявляющиеся в речи билингва в результате владения им более чем одним языком, т.е. вследствие языковых контактов.

Представляет интерес проведенное А.Е. Карлинским разграничение аспектов понятия «интерференция» в рамках теории взаимодействия языков: психолингвистического и внутрилингвистического [1, с. 99-100]. В рамках психолингвистического аспекта возможно разграничение внутриязыковой и межъязыковой интерференции, в рамках же внутрилингвистического аспекта существенна лишь межъязыковая интерференция. Различие между этими сторонами явления наблюдается и в методологии: «для исследования психолингвистической интерференции необходимо использовать индуктивные методы и приемы исследования (эксперимент, наблюдение, тестирование и т.п.), обязательным компонентом исследования является информант».

Исследование этого явления в лингвистическом аспекте предполагает моделирование речи билингва и «прогнозирование интерференции на основе чисто лингвистических данных». Между тем исследование проблемы необходимо не только и не столько для «чистой» теории взаимодействия языков, сколько в интересах практики преподавания языков в национальной аудитории, ибо понимание механизма порождения внутриязыковой и межъязыковой интерференции и факторов, усиливающих или предотвращающих её, даёт научную базу для предупреждения возможных ошибок. Следовательно, чисто лингвистический подход здесь не достаточен, о чем считает необходимым сказать А.Е. Карлинский: «... оба подхода (психолингвистический и лингвистический) имеют свои сильные и слабые стороны; наибольших результатов можно достигнуть, сочетая их при изучении интерференции» [2, с. 307].

В настоящее время учение об интерференции оформилось в самостоятельное направление: определено место этого явления в системе языковых контактов, определены цели и задачи исследования проблемы, оценены и взяты на вооружение наиболее эффективные рекомендации по предупреждению и преодолению интерференции: известны труды З.К. Ахметжановой, А.Е. Карлинского, М.М. Копыленко и других [3, с. 120].

Современные исследования интерференции в основном проводятся в двух направлениях: во-первых, анализируются аспекты взаимодействия и взаимопроникновения языков, во-вторых, на уровне теории данный вопрос изучается в связи с методикой преподавания неродных языков. В русле второго направления интерференция рассматривается как один из факторов, определяющих слабое владение неродным языком билингвами. Следовательно, изучение закономерностей взаимодействия языков не может быть плодотворным без учета факторов интерференции во всем многообразии её проявления.

В то же время нарушения норм изучаемого языка вследствие интерференции в речи билингвизмом, активно исследуемая лингвистами, социолога-

ми, психологами, методистами, ещё далека от окончательного решения. Существует обширная научная литература, посвященная проблеме интерференции на материале разных языков, в том числе с казахско-русским двуязычием. Но до сих пор в теории языковых контактов имеется немало проблем, требующих решения, к примеру, вопросы особенностей проявления межъязыковой интерференции на различных уровнях языка, источников интерференции при изучении второго (неродного) языка, явлений внутриязыковой интерференции и др.

Дифференцируются следующие виды интерференции, в зависимости от уровня, на котором она проявляется: фонетическая, лексико-семантическая, грамматическая, стилистическая и др.

Овладение вторым языком билингвизмом позволяет преобразовать свое мышление, понять и принять картину мира, заложенную в другом языке, научиться оформлять свои мысли с помощью иной языковой системы, отличной не только по звучанию, но и по семантике её единиц. Таким образом, переход от одного языка к другому сложный психологический процесс, требующий особого внимания. Поэтому так важно при формировании лексико-стилистических знаний, умений и навыков учитывать особенности восприятия лексических явлений студентами-билингвами.

В практике обучения русскому языку студентов-казахов необходимо выделять такие факторы, как отличие лексического значения слова в русском и казахском языках по объему и содержанию, несоответствие семантического объема, расхождение переносных значений многозначных глаголов, учет функциональных особенностей глаголов-синонимов, несоответствие синонимических рядов двух языков, нормы функционирования глаголов-антонимов, глаголов-паронимов, фразеологизмов.

«Подлинное значение слова (а, следовательно, и выбор его) не сводится к пониманию места, которое занимает лексическая единица в лексической системе. Другими словами, выбор лексической единицы (обычно слова) определяется ее лексической природой, тем обстоятельством, что оно (слово) – частица такой сложной системы, какой является язык», – пишет Л.В. Щерба [4, с. 54-91]. Отсюда вытекает важность изучения механизма внутренних законов построения языковой системы и их взаимодействия.

В силу того, что объективными связями, в которые вступают между собой лексические единицы, являются системные отношения, в основе описания лексики с целью прогнозирования интерференции должна быть идея описания языковых единиц в их системных связях.

Признание системности лексики имеет исключительно важное значение для теории обучения второму (неродному) языку. Такое описание, считают ученые, должно пролить свет на сложные и многосторонние связи между словами, определить место, которое занимают лексические единицы, выявить параметры, существенные для выбора лексической единицы. Выявление системных связей языка возможно через описание парадигматических и синтагматических связей. Указанные отношения занимают особое место на лексическом уровне. Они определяют собственно семантику языковых (лек-

сических) единиц в каждом языке и обуславливают особенности их функционирования.

Системный подход к изучению лексики имеет не только лингвистическое, но и психологическое обоснование. По данным психологов, хранение и поиск лексических единиц в памяти подчинено определенной организации [5, с. 287].

А.А. Залевская считает, что формирование естественного двуязычия происходит при наличии следующих условий: наличие языковой среды, неограниченное время общения, естественные ситуации общения, обильная речевая практика в разнообразных ситуациях. Однако в то же время отсутствуют система в освоении языковых явлений, целенаправленность в обучении; не имеется учителя-профессионала, который использовал бы специальные методы обучения; речевые ошибки исправляются окружающими лишь от случая к случаю, но при этом решающую роль играет сильная мотивация, поскольку новый язык выступает в качестве инструмента познания и общения в целях адаптации к новой культуре, выживания, решения иных личностно значимых вопросов [6, с. 11].

В многонациональном государстве языковые формы часто усваиваются вследствие непосредственного контакта носителей языков разных национальностей, этнических групп, в связи с этим билингвизм подразделяют на контактный и неконтактный. Следует отметить, что специально изученное и неконтактное двуязычие – нетождественные понятия, так как специально изученное двуязычие может возникнуть и существовать как в условиях прямого контакта, так и в отрыве от основной массы носителей этого языка [7, с. 72].

Все вышесказанное приводит к выводу, что в основе ошибок в словоупотреблении лежит неумение дифференцировать значение слова из-за многообразия системных (парадигматических и синтагматических) отношений. Ошибки билингвизмом в процессе овладения вторым языком – это неразличение определенных позиций в изучаемом языке или неразличение имеющих в языке оппозиций.

Список литературы

1. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. – Алма-Ата: Гылым, 1990. – 99-100 с.
2. Карлинский А.Е. Избранные труды по теории языка и лингводидактике. – Алматы: Гылым, 2007. – 307 с.
3. Копыленко М.М., Ахметжанова З.К. Лексическая и морфологическая интерференция в русской речи казахов. – Алматы: Наука, 2007. – 120 с.
4. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – 54-91 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
6. Залевская А. А. Вопросы психолингвистической теории двуязычия // Вопросы психолингвистики. – № 10. – М.: 2009. – 10-17 с.
7. Истомина О. Б. Билингвизм: социальная типология языковых контактов. – Тамбов: Грамота, 2012. – № 1 (15): в 2-х ч. – Ч. I. – 70-74 с.

СТИХОТВОРЕНИЕ В.Ф. РАЕВСКОГО «ПЕВЕЦ В ТЕМНИЦЕ»

Егорова И.Д.

доцент кафедры теории и методики начального образования, канд. филол. наук,
доцент, Смоленский государственный университет, Россия, г. Смоленск

В статье рассматривается история создания В.Ф. Раевским стихотворения «Поэт в темнице». Анализируются стилистические особенности этого произведения, изобразительно-выразительные средства на всех языковых уровнях: лексическом, синтаксическом, фонетическом. Прослеживается соотношение содержания стихотворения и экспрессивных способов выражения этого содержания.

Ключевые слова: экспрессия, метафора, анафора, аллитерация, смысловое кольцо, повторы.

Поэтическая личность В. Раевского формировалась под влиянием новой поэтики XIX века: на него оказали влияние поэзия Г.Р. Державина, романтизм В.А. Жуковского. Поэт как профессиональный военный и член «Союза благоденствия» (руководитель кишиневской группы декабристов) более всего был озабочен пропагандистской прагматикой содержательного плана своих стихотворений, формирующегося на основе особого поэтического выражения – одновременно поучительного (содержащего наставления) и эмоционально-номинативного.

Поэтическое своеобразие Раевского заключается также в том, что его творчество неразрывно связано с его личностью и биографией: во всех произведениях отражены не только чувства поэта, но и описаны конкретные события его жизни и жизни его друзей. Разгром революционного движения на юге начался с ареста Раевского в феврале 1822 года. Раевский был заключен в Тираспольскую крепость. С момента ареста начинается тюремный, или «подземный», как он сам называл, период жизни Раевского.

Его друзья, несмотря на строгие предписания, все-таки имели возможность видеться и говорить с ним, и Раевский в середине 1822 года передал И.П. Липранди свое большое стихотворение «Певец в темнице» и поручил сказать Пушкину, что пишет ему длинное послание. Это послание не сохранилось, но «Певец в темнице», по свидетельству И.П. Липранди, произвел на А.С. Пушкина большое впечатление. «Он, – писал Липранди, – повторил последнюю строчку... и прибавил вздохнув: «После таких стихов не скоро же мы увидим этого спартанца» [2, с. 4]. На произведение «Певец в темнице» А.С. Пушкин ответил посланием «В.Ф. Раевскому» («Ты прав, мой друг, напрасно я презрел дары природы благосклонной...»), которое, к сожалению, осталось незаконченным [4, с. 167].

В крепости Раевский создал и другие стихотворения, которые проникнуты политической страстностью и художественной зрелостью. Они создали Раевскому славу «певца в темнице».

Стихотворение «Певец в темнице» можно считать программным произведением жизни и творчества поэта. Если «в послании «К друзьям в Киши-

нев» собственная трагическая судьба рассматривается еще как обидное и противоестественное исключение», то в «Певце в темнице» автор «уже говорит о неизбежности и известной закономерности страданий в этом несправедливом мире» [1, с. 43]. В обоих посланиях он сожалеет о том, что народ еще не готов к борьбе за справедливость, за лучшую долю для себя, но надеется, что «рано ль, поздно ли опять / Восстанет он с ударом силы!», и поэтому призывает своих друзей-декабристов начать и возглавить эту революционную борьбу.

Послание «Певец в темнице» – это насыщенное по содержанию и простое по форме стихотворение с идеально выдержанной ритмико-мелодической организацией: двустопный ямб, нигде не нарушающаяся перекрестная рифма по единой схеме **абаб**, легкая четырехстрочная строфа по 4-6 слов в строке, простой синтаксис.

Композицию сюжета составляют 4 части. Начинается послание с риторического обращения *О, мира черного жителя!*, призывающего подвести итог прожитой в несправедливо устроенном обществе жизни, оценить ее целесообразность: *Сочти все прошлые минуты; / Быть может, близок твой конец / И перелом судьбины лютый!*

Первая часть стихотворения содержит прямые вопросы к адресату (их девять), выражающие одновременно и некоторые сентенции, назидания, которые в целом представляют собой кодекс нравственности, понятие о том, какой должна быть жизнь благородного человека: *Ты знал ли радость?..; Ты знал ли дружества привет?; ... Давал ли друг тебе совет / Стремиться к цели благородной?* и т.д.

Все вопросы строятся одинаково, начинаясь с глагола с частицей *ли*, на который падает логическое ударение. Такое построение предложений создает периодическую речь, включенную в смысловое кольцо, организованное повтором глагола *сочти* в первой (*Сочти все прошлые минуты*) и последней (*Сочти часы, вступя в сей свет*) строфах первой части.

Во второй части поэт, оглядываясь на прожитые годы, говорит о себе, что он «неги не любил душой, не знал любви, как страсти нежной», не знал «мира и веселий». Однако, несмотря на такую аскетичность, разочарование в своих идеалах, вся его жизнь была подчинена «мысли мятежной», мысли об угнетении народа, его бессловесной покорности жестокому режиму: *Как истукан, немой народ / Под игом дремлет в тайном страхе: / Над ним бичей кровавый род / И мысль и взор казнит на плахе...*

В этой второй части стихотворения при описании жизненных невзгод автор использует аллитерацию на [р] (*Под тучей черной, грозовой, / Под бурным вихрем истребленья, / Среди черни грубой, боевой, / Среди буйных капищ развращенья / Пожал я жизни первый плод...*), анафору предлогов *под*, *среди*, межстрофный перенос, акцентирующий значение перенесенной строки, и корневой повтор *Мечты мечтами истреблял*.

Однако дух поэта-декабриста не сломлен, надежда на лучшее будущее жива, и он говорит, используя метафору: «...я летел к известной цели». Именно поэтому в третьей части он обращается к героической истории Рос-

сии, к Новгороду и Пскову. Новгородская и Псковская феодальные республики воспринимались поэтом как очаги свободы, отсюда и интерес к их истории: *Но там бессмертных имена / Златыми буквами сияли; / Богоподобная жена, / Борецкая, Вадим, – вы пали!* Метафорически рисуется прошлое России, записанное кровавыми строками в «книге Клии»: «Погибли Новгород и Псков».

«Искренно желая свободы своей стране, декабристы искали свободного состояния своих сограждан в глубокой древности. История Новгорода и Пскова казалась им историей древней славянской свободы. В борьбе за свободу им нужен был легендарный эпический герой, и они нашли его в Вадиме, вожде новгородского восстания, убитом в 864 году. Для Рылеева и лиц, разделявших его взгляды, Вадим является опять желанным героем, русским Брутом. Этот тип удовлетворял и их стремлениям к самобытности и чувству, требовавшему героя» [3, с. 67].

Экспрессия этого стихотворения создается многочисленными эпитетами: *черная, грозовая* туча; *бурный* вихрь истребления; *черное* чувство; *немой* народ; *кровавый* род; *мрачное* предчувство; *подземные* затворы; *хладный* пот; *кровавы* строки; *гибельная, жестокая* судьба, *бренные* непогоды и др. Общая тональность стихотворения передается повторяющимися прилагательными *черный, мрачный*.

Допросы, заключение в крепость, ссылка не сломили дух поэта, не заставили его изменить своим убеждениям. По определению П.С. Бейсова, Раевский был представителем активного, социального романтизма [3, с. 67]. Поэт считал, что воспевать любовь, когда «кровавый род и мысль и взор казнит на плахе», значит изменять своему делу. Главным содержанием творчества должны быть патриотизм, стремление к национальной самобытности. Раевский прежде всего – политический лирик. Стихи его отличаются лаконичностью, подчёркнутой сдержанностью, «неукрашенностью». «Однако шероховатость стиля, сложные периоды, длинные, затрудненные обороты речи составляют особенность поэтического стиля Раевского, стремившегося к выражению своей индивидуальности, к поискам яркого, броского слова, которое вызывало бы эмоциональный эффект, пробуждало общественное сознание» [1, с. 33].

Список литературы

1. Архипова А.В., Базанов В.Г. В.Ф. Раевский и декабристская поэзия // В.Ф. Раевский. Полное собрание стихотворений. Вст. статья. М.–Л.: Советский писатель, 1967. С. 5-50.
2. Базанов В.Г. Владимир Федосеевич Раевский. Л.–М.: Изд-во АН СССР, 1949.
3. Гинзбург Л.Я. О проблеме народности и личности в поэзии декабристов // О русском реализме 19 века и вопросах народности литературы. М.: Изд-во худ. лит-ры, 1960. С. 52-93.
4. Щеголев П.Е. Исторические этюды. СПб, 1913. С. 152-252.

ОБРАЗ БОЕВОГО КОНЯ-ТОВАРИЩА В КУБАНСКИХ КАЗАЧЬИХ ПЕСНЯХ

Епатко Т.А.

старший преподаватель кафедры русского языка,
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков,
Россия, г. Краснодар

Статья посвящена лексико-семантической экспликации мотива товарищества в кубанских казачьих песнях. В ней рассматривается реализация мотива товарищества в образе боевого коня.

Ключевые слова: фольклор, мотив, слово-образ, эпитет, синоним, глагол.

Педагог и краевед А. В. Маслов писал: «Невозможно представить жизнь казака без коня. Как в праздники, так и в будни всё было связано с этим неизменным спутником казачьей жизни» [9, с. 25]. Тесная связь казака с конём не могла не отразиться в казачьем фольклоре. В данной статье рассматривается лексико-семантическое воплощение образа боевого казачьего коня при экспликации мотива товарищества в кубанских народных песнях. Образ коня присутствует в 117 из 530 обследованных текстов военных песен черноморских и линейных казаков, а также кубанских казачьих песен гражданской войны и Великой Отечественной войны.

В сюжетных ситуациях кубанских народных песен образ боевого коня выполняет функцию атрибута казака-воина и воплощает различные военные мотивы: мотив несения службы, мотив сражения, мотив казачьей доблести, мотив плена.

В ряде песенных контекстов образ коня олицетворяется и вырастает в образ преданного друга. В этих случаях образ коня, как и образ казака, имеет функциональный статус субъекта действия и эксплицирует мотив товарищества. При этом народная песня очень точно отражает реальные взаимоотношения казака со своим боевым конём, который был преданным другом своего хозяина: «Если в бою казак был ранен и падал, то конь всегда останавливался ... и, даже если не получал команды от хозяина, опускался рядом, чтобы раненый мог забраться на него хотя бы поперёк седла. Так верный товарищ выносил казака из боя, спасая от неминуемой гибели» [9, с. 26].

Адъективная лексика, характеризующая образ коня-товарища, имеет значение масти коня (гнедой, буланый), назначения коня (боевой), состояния (усталый) и выдающегося, идеального признака (борзый, верный). Наиболее частотным является эпитет *верный*, называющий идеальный признак коня-товарища и наделяющий образ коня человеческим качеством (верность – характеристика друга), олицетворяя его при этом. В лексико-семантическом контексте, реализующем образ коня при экспликации мотива дружбы, товарищества, эпитет *верный* можно считать постоянным эпитетом, «постоянство которого относительно и определяется темой» [3, с. 166], тогда как собствен-

но постоянный эпитет указывает не только на характерный признак, но ещё и на нормативность, «правильность» образа [10, с. 139], в данном случае – образа коня. Эпитет *верный* определяет либо слово-образ *конь*, либо сравнения-приложения к нему *товарищ* и *сопутник*, также очеловечивающие образ коня. В песне «Кончен, кончен дальний путь...» эти сравнения являются, кроме того, контекстными синонимами существительного *конь*. Никитина считает, что эпитет может быть потенциальным синонимом существительного и замещать его в контексте произведения [10, с. 77]. Сравнения-приложения *товарищ* и *сопутник* употребляются вместо определяемого существительного *конь* и могут быть названы его денотативными синонимами:

*Вот приблизился донец
К своему селенью:
Стой, товарищ, стой, конец
Нашему стремленью* [7, с. 357, № 10].

*«Ну, сопутник верный мой,» –
Он сказал уныло...* [7, с. 359, № 10]

В песне «Спят все рощи и долины...» постоянный эпитет *верный* характеризует и редкую для фольклора метафору, выступающую в конструкции тождества: «*Конь – товарищ верный мой*» [4, с. 189, № 109].

Образ коня реализуется также с помощью целого ряда глаголов, называющих состояние коня (*устал, чуёт*), движение/прекращение движения (*стал шагать, гулял, скачи, мчися, полетел, остановился, стой*); звучание (*ржёт*); касание (*коснулся*). Все эти глаголы имеют в текстах прямое значение.

Интересна группа глаголов, обозначающих действия коня в отношении казака: *привёз* (меня), *снеси* (письмо), *не жди* (меня), *спасал* (меня) – и глагол говорения: *скажи* (казачке). В прямом значении эти глаголы обозначают действия человека. В контексте народной песни, олицетворяющей образ коня, эти глаголы метафоризируются, наделяя образ животного человеческими свойствами, вплоть до способности говорить.

При экспликации образа коня в качестве атрибута воина или образа коня, выражающего мотивы несения службы, сражения или служения родине, в народной песне редко встречается обращение казака к коню, а глаголы, употребляющиеся в данных контекстах в повелительном наклонении, имеют значение команды или просьбы: *несы, гуляй, ложись*.

В песнях, где образ коня эксплицирует мотив товарищества, казак часто высказывает коню свои мысли, просьбы, как в песне «Товарищ мой, буланый конь...»:

*Товарищ мой, буланый конь,
Снеси письмо казачке,
Снеси, скажи, что сокол твой*

В песне «Боец-таманец умирал...» представлен диалог умирающего казака с конём, в котором верный друг конь просит бойца встать, чтобы догнать товарищей. Казак отвечает: «*Не жди меня, мой верный конь...*» [8, с. 83, № 174]. Этот контекст интересен тем, что не человек здесь обращается к коню, то есть выступает инициатором общения, что характерно для фольклора, а конь показан как мыслящее существо, словом побуждающее своего товарища-казака к спасительному действию.

При экспликации мотива товарищества конь оказывается представлен «сквозь призму отношения к нему человека» [6, с. 90], в результате чего образ коня становится антропоцентричным. Ассоциативная пара «конь-товарищ» является образным мотивом, или образной параллелью, которая некоторыми исследователями признаётся единицей художественного мышления [6, с. 227], поэтому «двучлен, объединяющий денотат и характеризующий его сигнификат» [6, с. 25] – *конь-товарищ* – можно считать универсалией фольклорного мышления.

Итак, образ боевого коня в кубанских казачьих песнях олицетворяется, вырастая в образ верного друга, и эксплицирует мотив товарищества.

Список литературы

1. Бигдай А. Д. Песни кубанских казаков. Том I. Краснодар: Краснодарское книжное изд-во, 1992. 440 с.
2. Бигдай А. Д. Песни кубанских казаков. Том II. Краснодар: Советская Кубань, 1995. 512 с.
3. Евгеньева А. П. О некоторых поэтических особенностях русского устного эпоса XVII – XIX в. в. // Труды отдела древнерусской литературы. Том VI. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948. 415 с.
4. Захарченко В. Г. Народные песни Кубани. Вып. 1. Краснодар: Краснодарское книжное изд-во, 1987. 320 с.
5. Захарченко В. Г. Народные песни Кубани. Вып. 2. Краснодар: Советская Кубань, 1997. 586 с.
6. Илюхина Н. А. Метафорический образ в семасиологической интерпретации. М.: Флинта: Наука, 2010. 320 с.
7. Концевич Г. М. Народные песни казаков. Краснодар: Эдви, 2001. 448 с.
8. Мартыненко Л. Б., Уварова И. В. Песни и частушки периода Великой Отечественной войны. Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 2005. 210 с.
9. Маслов А. В. Кубанская старина. Жизнь и быт казаков. Краснодар: Краснодарское книжное изд-во, 2007. 64 с.
10. Никитина С. Е. Устная народная культура и языковое сознание. М.: Наука, 1993. 190 с.

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ И СОХРАНЕНИЕ ОСНОВ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА

Изюмская С.С.

доцент кафедры теории языка и русского языка, канд. филол. наук, доцент,
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

Шайхалиева А.М.

студентка 2 курса Института филологии,
журналистики и межкультурной коммуникации,
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

Данная статья затрагивает один из актуальных вопросов современной лингвистики – вопрос о сохранении основ грамотного письма, культуры устной и письменной речи. В центре внимания – соотношение понятий «русский язык», «грамотность», «пунктуация», «коммуникативная компетентность», «агрессивность диалога» и «современная языковая ситуация». Автор убедительно доказывает, что язык – это величайшее достояние народа, путь цивилизации и культуры, поэтому изучение и сбережение русского языка является насущной необходимостью.

Ключевые слова: русский язык, грамотность, пунктуация, коммуникативная компетентность, современная языковая ситуация.

Федор Михайлович Достоевский утверждал: «Как мы говорим сегодня, так мы и будем жить завтра». А как мы пишем сегодня? Интенсивное техническое перевооружение быта россиян, высококачественная современная связь – мобильные телефоны, компьютерная связь, факсы, пейджеры и др. – приводит к сокращению традиционной письменной формы общения (особенно в межличностной сфере). Сокращается по этой же причине объем чтения художественной литературы. В российском обществе произошла смена коммуникативной парадигмы, то есть доминирующего в общественной практике типа общения. На смену монологической коммуникативной парадигмы тоталитарного общества (один говорит – все слушают и выполняют) пришла диалогическая парадигма плюралистического общества.

Проведенные лингвистами исследования показали, что ситуация с культурой речи и, что особенно важно, отношение к этой проблеме людей не могут не вызывать серьезной озабоченности. Возникает проблема целенаправленной работы по поддержанию норм культуры речи. Технократическое мышление вытеснило человека и его бытие на абсолютную периферию сознания, ибо его черты: примат средства над целью, частной цели над смыслом и общечеловеческими ценностями, символа над действительностью. В технократическом мышлении сиюминутные потребности вытесняют разум, мудрость, совесть и нравственность, человеческие чувства и человеческое достоинство, культуру и человеческое бытие.

Писатели, педагоги, журналисты, общественные деятели, ученые отмечают отрицательное влияние на личность «агрессивности диалога», которая

стала проявляться в конце XX века в результате смены коммуникативной парадигмы в российском социуме.

Агрессивность диалога может наблюдаться в вульгаризации бытовой сферы общения, с настойчивыми попытками «олицетворения» грязного матерного слова, в явном снижении речевой культуры в СМИ, в бытовом общении, в публичных выступлениях, в языке художественной литературы и журналистики, в безбрежном либерализме: ничего нельзя запрещать, в превращении языка в конгломерат, в некую смесь «французского с нижегородским», в мутной волне искажённой русской речи, которую мы слышим на улице, в семье и др. Результатом данных изменений в социуме, распространения агрессивности диалога среди молодых людей, подростков может стать утрата эрудированной, нравственной личности. Кроме этого, может произойти деактуализация понятия «компетентный носитель языка».

По мнению исследователей, немалую, если не основную лепту в снижение, а временами и полное падение общего культурного уровня внесла так называемая коммерциализация с её варварскими и пагубными для культуры рыночными законами. Она стала основным барьером для естественного развития и процветания как высокой, классической, так и родниковой, народной, культуры [5, с. 192]. Все эти пейоративные процессы оказывают существенное влияние на состояние, развитие языковой компетенции носителей русского языка.

В федеральном стандарте по русскому языку как о целях обучения говорится о лингвистической, языковой, коммуникативной, а в стандарте по русскому языку как государственному ещё и о культуроведческой компетенциях. Интерпретация этих понятий далеко неоднозначны. По мнению исследователей, компетенция – это «совокупность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают овладение им» [1, с. 70].

Компетентность – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания прирожденных собственных программ речевого поведения адекватным целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи – стили, типы связей предложений в тексте, умения и навыки анализа текста. Коммуникативная компетентность – это не врождённая способность, а способность, формируемая во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта. Этот опыт включает в себя, прежде всего, механизм переключения кодов, который выражается в стилистическом варьировании речи. В основе таких переключений лежит изменение ролевых отношений между участниками общения.

Духовно самостоятельная личность должна уметь отстаивать свое мнение, критиковать других, выслушивать критику, давать советы и принимать их, убеждать и разубеждать, быть гибким, понятливым и вместе с тем принципиальным, уметь ясно, свободно выражать свои мысли, быть тактичным и сдержанным. Все это и есть не что иное, как культура речевого поведения.

Личность – это, прежде всего, личность говорящая. Язык, как известно, предстаёт как одно из важных условий формирования самосознания. Под-

черкивая одухотворенность русского языка, К.Д. Ушинский отмечал: «В языке своем народ, в продолжение многих тысячелетий и в миллионах индивидуумов, сложил свои мысли и свои чувства. Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражались в слове. Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка. Наследуя слово от предков наших, мы наследуем не только средства передавать наши мысли и чувства, но наследуем самые эти мысли и эти чувства».

Речевая культура личности – это и составляющая образа жизни, способ поведения и коммуникация с себе подобными, это умение человека жить в социуме. Слово материализует мыслительную и психическую способности личности; духовное начало человеческой жизни предстает в искусстве словесного взаимодействия во всей полноте и целостности. Совершенствование речи происходит через практический опыт.

Родной язык для личности человека – это словно воздух для нашего организма. Если несвободное дыхание – угроза жизни человека, то несвободное владение языком – угроза личности. Главное – открыть для себя мир языка, полный тайн и загадок. Одной из самых сложных задач современности является изучение и постижение пунктуации, раздела науки о языке, изучающего правила постановки знаков препинания в предложениях. Поэтому постижение основ грамотного письма (орфографии и пунктуации) является залогом успеха в нашей жизни.

Зачем нам нужна пунктуация? Почему нам недостаточно букв алфавита для того, чтобы написанное было совершенно понятно? В 2017 года было проведено анкетирование, в котором приняли участие 100 студентов Южного федерального университета г. Ростова-на-Дону. Как показали результаты анкетирования, чаще всего трудности в области основ грамотного письма возникают при определении пунктуационного знака (тире, точки с запятой).

По моему мнению, без знаков препинания в письменной речи обойтись невозможно. Пунктуация, в первую очередь, служит целям общения людей. При помощи знаков препинания пишущий выражает определенные оттенки и значения, вкладываемые им в свое письменное высказывание, а читающий этот текст человек, видя пунктуационные знаки, на основании их правильно воспринимает выражаемые ими оттенки и значения.

Слова в речи объединяются в группы, между группами слов, а иногда между отдельными словами делаются интервалы различной длины, на словесных группах или над отдельными словами делаются то повышения, то понижения тона. И всё это не случайно, а подчинено определённым правилам: и интервалы, и повышения, и понижения тона (так называемая интонация) выражают определённые оттенки смысла речевых отрезков. Пишущий должен твёрдо знать, какой смысловой оттенок он хочет придать своему высказыванию и отдельным его частям, и каким приёмам он должен для этого воспользоваться.

До XV века в русской письменности вообще не было знаков препинания, поэтому читать книги было трудно. Пунктуация, как и орфография, со-

ставляет часть графической системы, принятой для данного языка, и должна быть так же твёрдо усвоена, как и буквы алфавита с их звуковыми значениями, для того чтобы письмо точно и полностью выражало содержание высказывания. А чтобы это содержание одинаково воспринималось всеми читающими, необходимо, чтобы значение знаков препинания было установлено твёрдо в пределах одного национального языка. Не имеет никакого значения то, что внешний вид знаков препинания в разных языках может быть одинаков, а значение и, следовательно, употребление их различны. Важно то, чтобы все пишущие и читающие на том или ином языке совершенно одинаково понимали, что выражает тот или иной знак препинания.

Благодаря знакам препинания, мы можем точно выражать свои мысли, эмоционально окрашивать предложения. Даже сегодня, в мире компьютерных технологий, знаки препинания не утратили своей актуальности. Из них состоят смайлики, изображающие эмоции. К. Паустовский писал: “Знаки препинания – это как нотные знаки. Они твердо держат текст и не дают ему рассыпаться”

Все мы бываем и в роли пишущих, и в роли читающих, поэтому знаки препинания должны быть едиными для всех людей, пользующимся языком. Знание пунктуации – залог осуществления главной функции языка – успешного общения людей.

А наилучшим ответом на вопрос “Зачем нужна пунктуация?” послужит эпизод из мультфильма, где нужно было поставить запятую в мультяшной фразе: “Казнить нельзя помиловать.” От места, где будет стоять запятая в предложении, может зависеть чья-то судьба.

Язык – основа культуры речи, он является величайшим достоянием народа. Великие мыслители разных времен отмечали следующее: «Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры. Поэтому-то изучение и сбережение русского языка является не праздным занятием от нечего делать, но насущной необходимостью (А. Куприн) «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашим предшественниками. Обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием, в руках умелых оно в состоянии совершать чудеса (И. Тургенев)» [4, с. 8].

Таким образом, очень важно осознавать свою причастность к формированию культуры речи, ведь культура речи – умение жить в социуме, составляющая образа жизни. Необходимо каждый день усовершенствовать свою речь, осознавать, что надо быть компетентным не только в определенной сфере знаний, но и в сфере лингвистической. Это тоже очень важно, ведь каждый человек реализует себя в обществе посредством коммуникации.

Список литературы

1. Быстрова Е. Компетентный носитель языка // Великий и могучий русский язык». М., 2007. С. 70.
2. Изюмская С.С. Основы грамотного письма: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: изд-во ДЮИ, 2007. 91 с.
3. Изюмская С.С. Пунктуация современного русского литературного языка: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: изд-во ДЮИ, 2010. 97 с.

4. Изюмская С.С. Русский язык и культура речи: Учебное пособие / С.С. Изюмская; под общ. ред. Д.Фил.н., проф. Н.В. Малычевой – 2-е изд.- М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К»; Академцентр, 2017. 384 с.

5. Ирзабеков В. Тайна русского слова. Заметки нерусского человека. – М.: Даниловский благовестник, 2010. 200 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Кожяхметова Ф.Ш.

преподаватель, к.ф.н., Казахский национальный медицинский университет им. С.Ж. Асфендиярова, Казахстан, г. Алматы

Дарменкулова Р.Н.

доцент кафедры профессионального казахского языка, Казахский национальный медицинский университет им. С.Ж. Асфендиярова, Казахстан, г. Алматы

Абдыкадырова А.Р.

старший преподаватель кафедры профессионального казахского языка, Казахский национальный медицинский университет им. С.Ж. Асфендиярова, Казахстан, г. Алматы

В настоящее время в методике обучения казахскому языку возросла роль аудиовизуальных средств – комплексного вида наглядности. Современный комплекс предусматривает систематическое использование технических средств в учебном процессе. Систематическое применение технических средств возможно в вузах, если имеется необходимая техническая база, т.е. закрепленная за кафедрой иностранных языков необходимая специальная лаборатория, и кабинет с соответствующим учебным материалом. Естественно, что речь не о простом насыщении кафедры различными техническими устройствами. Технические средства применяются с успехом только при условии тщательного изучения методики их использования и отбора материала.

Ключевые слова: видеоуроки, обучение, навыки чтения, речевая деятельность, восприимчивость на слух.

По определению В.И Слободчикова и Н.А Исаевой субъект профессиональной педагогической деятельностью – это педагог профессионал. Он отличается от учителя – предвестника тем, что ориентирован на работу с детьми, с человеческой субъективностью, а не с учебным материалом [1, с. 47].

Опыт нашей работы с использованием звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры подтвердил, что на начальном этапе обучения магнитофонные записи применяются для совершенствования техники чтения и для обучения пониманию на слух в условиях, максимально приближенных к естественному речевому общению, для введения и закреплению языкового материала. На последующих этапах обучения видео записи используется

главным образом для развития навыков устной иноязычной речи и для обучения аудирования, а также для автоматизации навыков чтения.

Использование видеозаписи занимает на аудиторных занятиях, как правило, 10-15 минут.

По нашему мнению, во время аудиторных занятий гораздо важнее расширять технические условия для зрительного восприятия. На аудиторных занятиях должны применяться, прежде всего, виртуальные лабораторные работы, видеофильмы учебное телевидение и кинофрагменты. Такой вид аудиовизуальных средств как озвучивание виртуальные лабораторные работы и видеофильмы пользуются большой популярностью, ввиду их доступности и удобства использования в аудиториях.

В статье приводим подробное описание визуальных лабораторных работ, видеофильмов, отмечаются достоинства и недостатки, как немых, так и озвученных видеофильмов с титрами и без них. Использование кино во многих разгружают преподавателя, дают ему возможность больше времени уделять творческих видам работы, контролю, учитывать индивидуальные особенности обучающегося. В этом заложены наиболее вероятные возможности, интенсифицировать учебный процесс.

С точки зрения аудирования видовые и другие документальные фильмы представляются более легкими для понимания, поскольку большая часть текста читается диктором с хорошо поставленным произношением и четкой артикуляцией [2, с. 31].

Мы попытались исследовать лексический и грамматический материал по этапам обучения. Имея в наличии фильмы из серии “Қан мен Тер”, мы используем данный материал на занятии для студентов 1 курса. Хотя возможности использования видео для начинающих несколько ограничены в силу малого объема их словаря и занятий грамматики. Однако использование видео время от времени приятно разнообразит занятие, вносит в него элемент настоящей жизни, пусть даже на экране, а также исповедь, приучает работать с видеоматериалами, а не просто смотреть на экран.

Несомненными достоинствами видеофильмов являются их:

- 1) аутентичность;
- 2) информационная насыщенность;
- 3) концентрация языковых средств;
- 4) эмоциональное воздействие на обучаемых и др.

Эффективность использование видеофильмов зависит от рациональной организации занятий.

Учебные задачи.

Одной из учебных задач, которую можно решать с помощью видео, является повторение лексики и расширение словарного запаса.

Для этого годится любой отрывок от 30 секунд до 1 минуты, в котором представлены предметы, действия или характеристики по соответствующей, лексической теме. Желательно, чтобы отрывок сопровождался музыкой или казахскоязычным текстом. Если нет такой возможности получить такую видеозапись, записать отрывок на родном языке, убрать звук.

В зависимости от размера учебной группы мы делим ее на подгруппы или пары, каждая из которых получает свое задание. Задания не обязательно должны быть разными, они могут дублироваться для некоторых групп или пар.

Студенты смотрят отрывок, где представлены разные профессии, цвета, люди, совершенные различные действия. Затем обсуждаются в группах или парах увиденное. При необходимости они могут пользоваться словарем или обращаться за помощью к преподавателю. Например: назовите по-казахски кто по профессии человек, которого вы увидели на улице; какие зеленые (красные, желтые) предметы вы увидели на экране и другие.

Потом студенты отвечают на вопросы, при этом преподаватель предупреждает, что они посмотрят отрывок еще раз и должны будут проверить, насколько правильно группа выполнила свое задание. Затем предлагает студентам посмотреть отрывок второй раз и проверяет правильность ответов.

Видео можно использовать и для введения новых лексических единиц или новой лексической темы. Например, вместо того чтобы использовать для введения лексики членов семьи по теме “Менің отбасым”, мы можем просто показать их в видеосюжете “Ағайындылар”, что обычно производит гораздо более яркое впечатление и будет способствовать лучшему запоминанию.

Другой задачей, которую можно решить с помощью видео на этом этапе, является задача обучения пониманию речи на слух, которую многие преподаватели в силу различных причин вообще не ставят перед собой.

Следует отметить, что использование видео для обучения аудирования имеет свои положительные и отрицательные стороны.

С одной стороны, видеозапись, по сравнению с аудиозаписью, носит более жизненный характер – студент не только слышит, но и видит говорящим, их мимику жесты. А также получают информацию и о широком контексте происходящего – месте действия, возрасте участников.

С другой – все эти факторы отвлекают слушателей от собственной речи, и они могут увлечься разглядываниями картинки, вместо того чтобы сосредоточиться на аудировании.

Поэтому, особенно на начальном этапе, студенты перед просмотром должны получить четко сформулированное задание, на выполнении которого они должны будут сосредоточиться.

Содержание выбранного видеофильма всегда должно быть тесно связано с программным материалом. Отбираемые фильмы должны входить в структуру занятия как органическая часть, не нарушая его целостности. При планировании аудиторного занятия с конкретным фильмом преподаватель должен определить, на каком этапе он будет использовать фильм. Намечая план работы с фильмом, он решает, какие из них следует обратить внимание студентов предварительными вопросами, продемонстрировать его полностью или кадрами.

Демонстрация фильма или его отдельных кадров преследует на аудиторных занятиях определенную цель.

Для обучения чтению целесообразно подбирать тексты важными сведениями, требующими наглядности, или противопоставлять содержание фильма прочитанному тексту, при этом необходимо разработать ряд занятий для последующего анализа текста и фильма. Эти задания должны постепенно усложняться.

Дикторский текст на начальном этапе не должен превышать 60 слов в минуту с учетом того, что помимо слухового восприятия студент должен одновременно увидеть то, о чем говорится. Дикторский текст звучит около 12 минут, а показ фильма длится 18 минут.

При составлении дикторского текста необходимо иметь в виду, что текст следует давать не как разъяснение к отдельным кадрам, а как связанный рассказ с развивающимся действием.

Выбор того или иного приема работы с фильмами определяется уровнем языковой подготовки студентов, его опытом в работе с фильмами и содержанием фильма.

Так, например, можно использовать при работе видеодialogи. Эти упражнения помимо аудирования включают в себя выработку навыков чтения. Преподаватель выбирает отрывок из фильма длиной 1-2 минуты, который состоит из четко проговариваемых реплик, простых по форме и содержанию. Выписывает каждую реплику на отдельную карточку, пометив, какому персонажу она принадлежит. Затем разбивает аудиторию на несколько групп и в каждой группе дает полный комплект карточек, содержащих диалог.

Группа должна посмотреть отрывок, не заглядывая в карточки, а затем поставить реплики в том порядке, как они встречались в записи.

После этого следует дать посмотреть отрывок повторно, проверяя правильность порядка реплик, при необходимости следует делать паузы.

Студенты тренируются в чтении диалога. Преподаватель включает запись без звука, и студенты озвучивают диалог на экране (по желанию) здесь уместны следующие варианты:

- Студенты раскладывают карточки в том порядке, которые они считают правильным, перед просмотром, а затем проверяют верность своей догадки.

- Диалог дается не на карточках, а на одном листе, и им нужно пронумеровать реплики в порядке появления.

Следующий прием работы с видеофильмом – это предсказания.

Преподаватель подготавливает отрывок из фильма, которого довольно быстро можно понять, как дальше будут развиваться события. Затем готовит табличку:

Раздает студентам таблички или можно нарисовать таблицу на доске, при этом необходимо сказать, что покажет начало отрывка и надо придумать, как будут развиваться события, а затем необходимо заполнить табличку.

Студенты в парах обсуждают увиденное и заполняют табличку.

Преподаватель обсуждает со студентами их догадки. Затем показывают оставшийся отрывок видеофильма.

Студенты обсуждают в парах, что они увидели, услышали и сравнивают с тем, что они ожидали увидеть.

Преподаватель с группой обсуждает, оправдались ли их ожидания, при необходимости, отрывок смотрят еще раз. При данной работе могут быть варианты:

- Преподаватель во время вопроса делает паузы, чтобы учащиеся угадывали, что случится дальше;

- Говорит аудитории, что они увидят. Затем до просмотра студенты отвечают на вопросы.

Если это необходимо, перед тем как ответить на вопросы, преподаватель показывает начало отрывка.

С тем чтобы студенты могли предсказать следующую реплику, преподавателю следует останавливаться перед каждой репликой. Можно использовать и такие упражнения: преподаватель рассказывает, о чем будет отрывок, и на доске записывает названия шести предметов или имена людей, из которых четыре появятся в отрывке, а два нет. Студенты должны будут предсказать, какие четыре появятся. Это хороший способ ведения лексики.

Коммуникативно-ориентированный подход означает ответственность студента за свое учение: активное участие во всех видах деятельности; желание поделиться знанием, опытом, идеями; умение удержать другую личность, понимать замечания, обсуждать проблемы, предлагать решения, использовать всевозможные ресурсы, оценивать результаты и стимулировать речемыслительную деятельность через участие в иноязычном общении [3, с. 120].

В результате мы пришли к выводу, что эффективность работы с учебными фильмами обусловлена следующими моментами:

1. Фильмы должны делиться на две группы: характерные для фильма как источник информации и средства обучения, и частное определяющая специфику фильма. Предназначенного для определенного этапа обучения, и какого-либо одного вида речевой деятельности;

2. Соотношения различных видов учебных фильмов зависит от программного материала;

3. Методика работы с фильмами определяется языковым опытом студентов;

4. Эффективность работы с фильмами зависит от тематики, от языкового материала и дозировки кадров;

5. Кадры текстов должны содержать новую информацию, которая могла бы поддерживать мыслительную деятельность студентов;

6. Систематическая работа с фильмами на аудиторных занятиях помогает преподавателю подвести студентов к ситуационной речи и овладению чтением.

Учебные фильмы помогают практическому овладению казахским языком в неязыковом вузе, эффективно формирует навыки и умения устной речи и чтения. Учебные фильмы способствуют максимальной интенсификации учебного фильма.

Список литературы

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введения в психологию субъективности: учебное пособие. – М., 1995. – 384 с.
2. Верисокин Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. № 5. 2003. С. 31.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Ш. МУХАММЕДОВА

Никишина С.Р.

доцент кафедры иностранных языков, канд. филол. наук, доцент,
Казанский федеральный университет, Россия, г. Елабуга

Яруллина А.Ш.

доцент кафедры иностранных языков, канд. пед. наук, доцент,
Казанский федеральный университет, Россия, г. Елабуга

В настоящей статье идет речь о просветительской направленности творчества татарского писателя Шакира Мухаммедова, акцентируется внимание на художественном методе и идейно-тематическом своеобразии произведений писателя.

Ключевые слова: татарская литература, просвещение, эмансипация, реализм.

Татарская литература конца XIX века формировалась в эпоху глубоких исторических перемен в жизни общества. Этот период характеризуется усиленным развитием социально-политической и научной мысли, зарождением театрального и музыкального искусства, а также стремительным подъемом новой татарской литературы, представленной в свете творчества таких писателей, как Каюм Насыри (1825-1902), Загир Бигеев (1870-1902), Габдрахман Ильяси (1856-95), Фатых Халиди (1851-1923), Муса Акджигит (1864-1923), Шакир Мухаммедов (1865-1923) и мн. др.

Сохраняя приверженность традициям предшествующей национальной литературы, писатели стремились к новой национальной культуре, рассматривая литературу как средство преобразования действительности. «Татарское просветительство было неизменно нацелено на борьбу с невежеством, косностью и застоєм в национальной жизни, призывало к просвещению и свободе, проповедовало гуманизм и равенство» [1, с. 122]. Идея о разумном, деятельном и прекрасном человеке нашла отчетливый отклик в татарской просветительской литературе в образах ее идеальных героев.

В 80-90 гг. XIX столетия появились первые национальные романы, повести и рассказы просветительских писателей, ратующих за искусство, тесно связанное с современной действительностью. Жанру религиозной поэмы они противопоставляют новые виды реалистической литературы – романы, пове-

сти, рассказы, комедии и драмы, где предметом художественного исследования становится человек и его жизнь.

Просветительский реализм конца XIX – начала XX веков представлял Шакир Мухаммедов, чье творчество предшествовало революционно – демократической литературе периода революции 1905-1907 гг. Его творчество близко к демократическим татарским просветителям рубежа XIX-XX веков – З. Хади и З. Бигиеву. В их произведениях нашли отражение прогрессивные демократические идеи, настроения и чаяния лучших сынов татарского народа.

Общую картину разнообразных художественных достижений татарского просветительского реализма нельзя осмыслить вне творчества Ш. Мухаммедова. Его биография, психологический тип личности наложили определенный отпечаток на содержание его произведений.

Тема социальной справедливости – одна из центральных в творчестве Ш. Мухаммедова. В поисках выхода из беспросветной тьмы он обращается к мощи и богатству человеческого разума. Его стремление к цельности развития человеческой личности выражается в неустанном поиске новых идеалов.

Создание им живых картин, яркое выражение человеческих переживаний, чувств, эмоционально окрашенных мыслей говорит о владении писателем всем богатством национального языка. Он находит те слова и выражения, которые наиболее адекватно передают изображаемое им. Его произведения – «Небольшая ошибка», «Берега Урала – татарская свадьба», «Дочь хана» и др. – яркое тому подтверждение. В своих рассказах писатель клеймит деспотизм и воспекает свободу. Возьмем для примера рассказ «Дочь хана» (1904).

Главными героями повествования являются дочь туркменского хана и сын иранского шаха. Писатель подвергает своих героев проверке любовью. Фатима была настроена весьма решительно в попытках отстоять свое чувство. Она освобождает из плена сына иранского шаха и совершает с ним побег. Им удастся достичь границ ханства, но возлюбленный Фатимы оказывается в конце концов жалким трусом.

Фатима – смелая и свободолюбивая девушка, не пожелавшая смириться с существующим положением вещей и жить так, как жили многие женщины-татарки. Но если между возлюбленными нет духовности, то логическим следствием является то, что случилось с героями этого рассказа.

Вообще, тема социальной справедливости – одна из центральных в творчестве Ш. Мухаммедова. В его произведениях слышны не только любовные настроения, но и философские размышления о времени, о среде и о противоречиях в жизни общества. Писатель резко критикует низменные пороки, в коих видит причины деградации общества.

Говоря о художественном своеобразии творчества Ш. Мухаммедова, хочется отметить его умение использования живых диалогов. Интересен язык писателя. Усвоив все особенности народного языка, он удачно использует фразеологизмы, пословицы и поговорки, широко распространенные в народе. Композиция и сюжеты его произведений детально продуманы и увлекательны. Но финал повествования, как правило, трагический.

Будучи просветителем, Ш.Мухаммедов изображает жизнь татарского народа в типических образах, соответствующих сути явлений самой жизни.

Как видно, писатели-просветители считали, что большинство общественных проблем можно решить через просвещение. Их устремления были тесно связаны с желанием преобразования действительности. Поэтому проблематику просветительских произведений составляет идея просвещения как необходимого условия для развития гармоничного человека и самого общества.

Список литературы

1. Никишина С.Р. Проблема женской эмансипации в татарской литературе в период становления критического реализма // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. №8 (26). – Тамбов, 2013. С. 122.
2. Салихов Р.Г. Герой и эпоха. Концепция героя в татарском литературоведении. – Казань: Изд-во «Мастер лайн», 1999. – 352 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Оюун Ц.

старший преподаватель кафедры евроведения, канд. пед. наук,
Ховдский государственный университет, Монголия, г. Ховд

Статья посвящена проблемам обучения произношению английского языка и преодоления звуковой трудностей учащихся. Использование систематических фонетических упражнений – это главный путь для преодоления звуковых трудностей. Для преодоления звуковых трудностей английского языка преподаватель должен систематически работать со студентами над правильным произношением каждого звука, слога и слова и использовать разные фонетические тренировки и упражнения.

Ключевые слова: система упражнений, произношение, разновидность фонетические упражнения, обучения, преодоление, звуковые трудности.

Цель обучения произношению заключается в формировании навыков восприятия и точного воспроизведения звуков, ритма и интонаций изучаемого языка. Английское произношение – это один из самых сложных моментов в изучении английского языка для изучающих этого языка. Это связано, что некоторые английские слова имеют одинаковое написание, но произносятся по-разному в зависимости от контекста, а некоторые слова могут абсолютно одинаково произноситься, но при этом имеют совсем разные значения и пишутся по-разному. Для многих английских слов нам просто должны знать, как это слово пишется и произносится. Хотя в английском языке и есть определенные правила чтения, исключений к ним гораздо больше. Поэтому в речи учащиеся –монголы часто допускают фонетическую интерференцию. Её можно объяснить с точки зрения специфических особенностей звуковой системы монгольского и английского языков. Если мы можем разработать систему специальных упражнений по сравнению фонологических систем изучаемого и родного языков, то можно сформировать более прочные и устой-

чивые навыки иноязычного произношения. В связи с этим важно найти средства для формирования произносительных навыков английского языка с учетом специфики фонологических систем изучаемого и родного языков. Для этого нам нужно:

1. Сделать сопоставительное изучение фонетических систем двух языков, которое должно стать основой для изучения звуковой системы изучаемого языка и для предупреждения и преодоления фонетических ошибок учащихся.

2. Составить систематические упражнения для преодоления звуковых трудностей.

Для преодоления звуковых трудностей с первого урока обучения английскому языку учащихся-монголов преподаватель должен систематически работать с ними над правильным произношением каждого звука, слога и слова и использовать разные фонетические тренировки и упражнения для преодоления звуковых трудностей. Фонетическая тренировка и упражнения-это главный путь для преодоления звуковых трудностей. Главное-постепенность тренировки. В педагогике это нужно считать основным физиологическим правилом [5, с. 96].

Основным условием успешного обучения произношению является определение зон положительного переноса интерференции, и также установление возможных трудностей на основе сопоставительного анализа изучаемого и родного языков в области слухопроизносительных навыков, включая ритмико-интонационные средства речи [2, с. 274].

Поэтому мы считаем, что Фонетические упражнения-это путь для преодоления звуковых трудностей учащихся. Упражнение – это регулярно повторяющееся действие, направленное на овладение каким-либо видом речевой деятельности, а под системой упражнений понимается такая совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях. Каждая подсистема может состоять из нескольких комплексов упражнений для обучения частным умениям, например, комплекса упражнений для обучения диалогической речи (диалогическим умениям). Каждый комплекс упражнений состоит из серий упражнений для обучения речевым и техническим навыкам. Каждая серия, в свою очередь, включает ряд циклов упражнений для обучения конкретным навыкам, например, цикл упражнений для обучения артикуляционным, ритмико-интонационным навыкам; цикл упражнений для обучения синтаксической стороне говорения.

Для того чтобы составить систему упражнения, необходимо учитывать основные методические принципы построения системы упражнений и требования к упражнениям.

Основные методические принципы построения системы упражнений:

1) принцип адекватности основных типов и видов упражнений лингво-психологическим характеристикам данного вида речевой деятельности и, соответственно, данному виду коммуникативных умений;

2) принцип учета положительного влияния различных видов речевой деятельности друг на друга в учебном процессе. Здесь речь идет о взаимодействии и взаимосвязи в учебном процессе таких видов речевой деятельности как говорения-аудирования, чтения-письма, говорения-чтения, говорения-письма, аудирования-чтения.

Принципы составления системы упражнений для обучения произношению.

Следует иметь в виду, что работа по отбору материала для составления фоноупражнений является исключительно важной. Как указывается в методической и лингвистической литературе, при отборе фонетического материала необходимо исходить из результатов всестороннего сопоставительного анализа звуковых систем обучаемого иностранного и родного языков как лингвистической основы. Естественно, что названный анализ должен включать как исследование фонологических систем, так и ряд других характеристик: артикуляционных, акустических и перцептивных. Результатом таких сопоставлений и являются возможности прогнозирования и устранения интерференции, а также определяется характер ошибок (типичные, фонетические, фонологические).

Для формирования навыков устной речи надо не только уметь произносить соответствующие звуки, но и знать, как они присоединяются в словах, затем и как слова соединяются в предложении [9, с. 64].

На занятии английского языка, по нашему мнению, можно использовать следующие последовательности для обучения произношению. Занятия для обучения произношению организуются в такой последовательности:

- 1) дать общую характеристику звука, показ артикуляции звука, при этом внимание обращается на общие и различные признаки двух языков;
- 2) имитация звука с целью развития умения узнавать и различить звуковые признаки, а также воспроизводить их в соответствии с нормами языка и работать над правилом чтения;
- 3) отработка звуков в слог;е;
- 4) изучение звуковой стороны слова, словосочетаний, предложений;
- 5) имитация звуков в речевом потоке для отработки словесного ударения, интонации, ритмы фразы;
- 6) речевая практика на крупных единицах речевого потока-абзацах.

Связи с этой последовательностью можно составить систематические упражнения для преодоления звуковых трудностей.

Рассмотрим некоторые упражнения для обучения произношению английского звука [w].

1. Общая характеристика

Согласный звук [w] при произнесении звонкого согласного [w] губы сильно напряжены и округляются, оставляя узкий круглый просвет, и при

этом они немного выдвигаются вперед. Голосовые связки вибрируют. Затем губы энергично размыкаются.

2. Правило чтения

Звук	Буква	Название буквы в алфавите	Правило чтения и упражнения
[w]	Ww	[dʌblju:]	Wet-well, we-week, wake-weak

3. Правило чтения буквы [w] в различных буквосочетаниях

	1	2	3	4	5	6	7
Типы буквосочетаний	W+ гласная	wr	wh	Wh+o	W(h)+a	war	Wor
Произношение	[w]	[r]	[w]	[h]	[wə]	[wɔ:]	[wɜ:]
Пример	wide wish wave well	writ e wro ng wre ck	when while why	who [hu: whom[whu: whose[hu:z]	want what was	war warm	work worker worse

4. Тренировочные упражнения

1. Читайте следующие слова и словосочетания. Обращайте внимание на произношение звука [w] в различных словах и буквосочетаниях

- 1.Wag, wage, wait, wake, waiter, way
- 2.Wide, wick, wife, wig, wild, will, win, wine, wire, wish, with
- 3.Woke, wolf, woman, won, wood, wool,
- 4.Wrap, 'wrestler, wring, w
- 5.Wrist, write, 'writer, wrong
- 6.Wheat, wheel, when, where, which, while, whisky, which, white
- 7.Who-whose, who-whom, who-whole
- 8.What, want, wash, was, watch, 'Washington
- 9.War, ward, warm, warm-up, warning, re'ward
- 10.Word, work, worker, working party, world, worm, worse

2. Выпишите отдельно слова с звуком [w]

waiter, way, written, whole, well, welcome, while, wonderful

3. Выпишите слова, в которых буква [w] читается как [wɜ:].

Wrong, wreck, warm-up, warning, work, worker

4. Напишите следующие слова в транскрипции:

Wheat, wheel, won, win, wood, wine, wonderful, wonder, wait, whole

5. Чтение. Прослушайте и затем прочитайте диалог за диктором.

Vera: Did you see Victor on Wednesday, Wendy?

Wendy: Yes. We went for a walk in the woods near the highway.

Vera: Was not it cold on Wednesday?

Wendy: Yes. It was very cold and windy. We wore heavy wool sweaters and walked quickly to keep warm.

Vera: It is so nice and quiet in the woods.

Wendy: Yes. Farther away from the highway it was very quiet and there were birds and squirrels everywhere. We counted over twenty squirrels.

Vera: It sounds wonderful

6.Поставьте вопросы к выделенным членам предложения, используя: Who, how, when, whose, what

Nick is a student. He takes **chemistry**. **His** classes begin early. **Nick** goes to college every day. **He** can get to college **by bus**

Наконец, нам хочется сказать, что для преодоления звуковых трудностей учащихся- монголов преподаватель должен систематически работать с ними над правильным произношением каждого звука, слога и слова и использовать разные упражнения. Фонетическая тренировка и упражнения – это главный путь для преодоления звуковых трудностей. Фонетические упражнения должны быть разнообразными, интересными и посильными для учащихся.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Москва, 2008. 68 с.
2. Гальскова Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Москва, 2006. 274 с.
3. Капитанова Т. И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. Москва, 2009. 76 с.
4. Курашвили Е.И., Михалкова Е. С. Английский язык. Москва, 1982. 54 с.
5. Основы методики преподавания русского языка в монгольской школе.под.ред. С.Галсана. УБ, 1984. 96 с.
6. Ann Baker. Sharon Goldstein. Pronunciation Pairs. Cambridge University Press., 1990.
7. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М. Методика обучения иностранным языкам. Москва, 1991. 87 с.
8. Соловиева Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Москва, 2002. 76 с.

САРТРОВСКИЙ МОТИВ СТЕНЫ В ДЕБЮТНЫХ РОМАНАХ У. ГОЛДИНГА И А. МЁРДОК КАК ПРИМЕР ПОГРАНИЧНОЙ СИТУАЦИИ

Петрова А.В.

студентка факультета филологии и коммуникации,
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова,
Россия, г. Ярославль

Статья посвящена проблеме взаимодействия литератур разных стран и периодов, а также проблеме влияния философии экзистенциализма на английскую литературу середины XX века. Это явление будет рассмотрено на примере концепта стены Ж.П. Сартра, который нашел отражение в романах У. Голдинга «Повелитель мух» и А. Мёрдок «Под сетью».

Ключевые слова: философия экзистенциализма, пограничная ситуация, стена, Жан Поль Сартр, Уильям Голдинг, Айрис Мёрдок.

Пограничная ситуация – это такие обстоятельства, при которых появляется опасность или возникает риск для жизни индивида. Понятие пограничная ситуация впервые было введено немецким психиатром и философом экзистенциалистом Карлом Ясперсом в 1935 году.

Пограничные ситуации не изменяются, относятся к человеческому бытию и не являются окончательными. Их не обозреть, человек не видит всего прочего за ними. Они как будто стена, наталкиваясь на которую, человек разбивается. Но человеку не нужно изменять их, а только прояснить для себя, но до конца постигнуть их невозможно [3, с. 561-563].

Айрис Мёрдок обыгрывает мотив стены в своей дебютной книге и делает пограничную ситуацию несколько комичной. Главный герой, Джек Донагью, в поисках своего давнего друга Хьюго Белфаундера приходит к нему на киностудию «Баунти – Белфаундер». В это время там проходят съемки фильма про Древний Рим, и, соответственно, все пространство уставлено соответствующими декорациями. В момент встречи Джека и Хьюго там проходит митинг, который внезапно срывается объединенными националистами – начинается массовая драка. Спасаясь, герои добегают до городской стены и понимают, что это тупик. Её описание выглядит и правда внушительно: «...we had reached the city wall, a high structure of spurious red brick which was surmounted at intervals by watch towers and gave the impression of tremendous thickness. It swept round behind the buildings in an unbroken semicircle» [1, с. 212].

Стена – это сартровский мотив, о чем свидетельствует одноименный сборник, состоящий из пяти новелл, рассматривающих образ стены во всех его проявлениях. Открывается же сборник новеллой, носящей точно такое же название: «Стена». Она была написана Жаном Полем Сартром в 1939 году. Время действия новеллы – конец 30-х годов XX века. Место действия – Испания. Историческая основа – гражданская война между республиканцами и анархистами. Примечательно, что историческая действительность в «Стене» используется автором исключительно для постановки проблемы. Гражданская война создаёт необходимый фон и причину, по которой главный герой вынужден напрямую столкнуться с осознанием смерти. Таким образом, реалистичное, на первый взгляд, произведение полностью входит в экзистенциальную литературную картину мира. Столкновение со смертью позволяет главному герою лучше понять жизнь.

В романе Мёрдок мы видим тот же самый сюжет: кругом идет война, герои оказываются лицом к лицу со стеной, и она для них – тупик, конец. Все так, за исключением небольшого «но». Война здесь не война, а потасовка, описанная автором хоть и живописно, но с большой долей юмора, а стена героям грозит отнюдь не смертью, а всего лишь встречей с полицией, подоспевшей разогнать ту самую потасовку. Таким образом пограничная ситуация у Мёрдок обыгрывается, карикатуризируется, не даром и место действия – съемочная площадка.

Но это принижение пограничной ситуации не освобождает героев от необходимости делать выбор. И они его делают. Хьюго предлагает подорвать

стену и свершает задуманное. Однако воля случая снова вмешивается, не давая блестящему плану сработать. Главные герои не успевают проскочить в образовавшийся пролом, спасается один лишь Лефти, после чего вся конструкция вымышленного города с жутким грохотом валится на землю. Герои снова оказываются под сетью, но на сей раз под сетью пластмассы и сухой штукатурки [2, с. 210-211].

Мотив стены, правда, метафорической, встречаем мы и у Голдинга, когда отчужденный от общества Ральф сталкивается с этой самой стеной – но уже состоящей не из кирпичей, а из людей. И у Голдинга, в отличие от Мёрдок, все серьезно: эта стена действительно грозит гибелью, это действительно пограничная ситуация. Но в этой ситуации герой принципиально лишен возможности сделать выбор, он никак не может себе помочь: с острова не убежать, а на острове не выжить. Весь этот маленький мир объят злом, внутри каждого живет Зверь. И в этой полностью безысходной ситуации выбор приходится делать автору. И он выбирает использовать прием, позаимствованный из древнегреческой трагедии, «*Deus ex machina*» – «Бог из машины». Спасение приходит извне, в виде морского офицера, который сворачивает все это кровавое действо и забирает детей с острова. Роман заканчивается инсценированным Страшным судом и скорбным плачем детей о прежней невинности и о темноте человеческой души.

Таким образом, мы можем видеть, что У. Голдинг напрямую полемизирует с французским экзистенциалистом, а А. Мёрдок развивает и углубляет идеи Ж.П. Сартра, вводя новые категории, начиная вырабатывать свою собственную философию, названную впоследствии исследователями «моральной философией».

Список литературы

1. Murdoch I. Under the Net. Penguin book. Murdoch I. Chatto and Windus, 1996. 340 p.
2. Левидова И. Читая романы Айрис Мердок. Иностранная литература. 1978. № 11. С. 208-216.
3. Спиркин А.Г. Философия. Спиркин А.Г. М.: Философия, 2010. 730 с.

ОТРАЖЕНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ Э. ХЕМИНГУЭЯ В ЭКРАНИЗАЦИИ РАССКАЗА «УБИЙЦЫ» 1946 ГОДА

Прохорова К.А.

студентка факультета филологии и коммуникации
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова,
Россия, г. Ярославль

Данная статья посвящена вопросу переноса художественного произведения на экраны. Автор исследует экранизацию рассказа Э. Хемингуэя «Убийцы» 1946, опираясь на критические статьи Брайана МакФарлейна, Кэндэнс Гриссом и Стюарта Камински. Впоследствии на основе анализа автор выявляет отличительные черты данной экраниза-

ции, уделяя особое внимание тому, насколько грамотно режиссером применяются принципы самого Э. Хемингуэя.

Ключевые слова: экранизация, адаптация, визуальная метафора, «Убийцы», Эрнест Хемингуэй, Роберт Сиодмак, жанр «нуар».

Экранизация представляет особый интерес как комплекс разнородных текстов, различная медийная природа которых становится смыслопорождающей. В художественном мире Э. Хемингуэя кинематографичность играет огромную роль.

Сценаристы экранизации рассказа «Убийцы» (1946 г.) были встревожены тем, что Брайан МакФарлейн называет «plot distinction» (рус. «сюжетное разграничение»), и в итоге приняли решение стилизовать фильм под классический нуар, что подразумевает добавление образа роковой женщины [3, с. 61]. Киноадаптация открывается тринадцатиминутным прологом, который является напрямую перенесенным на экран рассказом Хемингуэя, реплики остаются неизменными. Но есть и ряд отличий. История Хемингуэя начинается в закуской, фильм же открывает архетипичная картина, изображающая езду на машине по «шоссе в никуда», что создает атмосферу приближающейся смерти. Другим важным отклонением является завершение этой части фильма. В рассказе Ник, шокированный фатализмом Шведа, возвращается в закускую. В фильме же показано метонимически само убийство.

Опираясь на немецкий экспрессионизм, Сиодмак заполняет пустоты в кадре тенями и придает психологизма исследованию внутренней борьбы человека, как и Хемингуэй. Режиссер совмещает метод Сократа и теорию айсберга Хемингуэя, заставляя зрителя выявлять имплицитные конфликты героев. Адаптация Сиодмака представляет собой два парадокса Сократа: утверждение Оле Андерсена «I did something wrong—once» (рус. «Я оступился однажды») и заявление Китти Коллинз «Kitty is innocent» (рус. «Китти невинна»). На протяжении всего фильма Сиодмак демонстрирует нам ряд флешбэков, предоставляя зрителю альтернативные решения и гипотезы, относящиеся к делу, чтобы проверить их валидность с помощью показаний героев.

Еще одним важным аспектом адаптации являются визуальные символы. Двойственная натура Китти показана с помощью трех визуальных символов. Первый – зеленый цвет ее шарфа, обозначающий одновременно и удачу, и алчность. Также зеленый – это цвет абсента, который способен одурманить, как и любовь Китти. Вторым визуальным символом – это арфа, которая является лейтмотивом вышеупомянутого зеленого шарфа. Цирцея, греческая обольстительница, с которой Коллинз постоянно сравнивается в фильме, использует арфу для сопровождения своей плана обольщения. Также «игра на арфе» – это коллоквиализм, указывающий на того, кого недавно убили. Третьим символом является кошка (клуб «Зеленая кошка»). Хемингу-

эй в своем творчестве часто использовал символ кошки как символ независимости и женственности.

Адаптация Сиодмака использует визуальные символы также и для того, чтобы связать хемингуэевские мотивы с характером Оле Андерсона. Так, Фрэнк Лоуренс говорил: «Стена метафорична в этот момент. Швед был человеком перед стеной, черной стеной, так представлялось ему будущее... Он считал, что нет никакого способа исправить это, потому что он сделал все неправильно». По канону Хемингуэя «герой кодекса» часто появляться за мгновение до смерти как «a man with his back to the wall against the world» (рус. «человек, прижавшийся к стене, противостоящей всему миру») [1, с. 191]. Так, эти метафорические стены являются реалиями, с которыми сталкивается каждый человек в тот момент, когда понимает, что уже прожил свое и готов умереть.

Освещение и инсценировка в фильме также наполнены символичностью. Сценический выбор Сиодмака напрямую доказывает его связь с Хемингуэем. Черно-белая картинка здесь служит еще одним способом распознавания правды и лжи, правильного и неправильного. Творчество Хемингуэя включает в себя концепт, который впоследствии получил название «the Nada concept» (рус. «концепт ничто»), концепт одиночества. Часто Хемингуэй наделял своих персонажей боязнью темноты, что символизировало их душевную тревогу, вызванную неуверенностью в себе. С. Камински правильно однажды заметил, что в фильме «не существует как таковой разницы между внешней и внутренней тьмой» [2, с. 114].

Таким образом, можно сделать вывод, что мрачная атмосфера «Убийц» вкупе с угрюмо-циничным видением жизни, отраженном в истории о предательстве, разочаровании и смерти, сделали данную адаптацию превосходным примером фильма-нуар. Рассказ оказался экранизирован именно таким образом, каким Хемингуэй хотел, чтобы его читали, а именно как современное моралите, обличающее темные секреты криминального мира.

Список литературы

1. Grissom, Candace Ursula. Fitzgerald and Hemingway on Film: A Critical Study of the Adaptations. Jefferson: McFarland, 2014. 252 p.
2. Kaminsky, Stuart. High Midnight. New York: St. Martin's Press, 1981. – 188 p.
3. McFarlane, Brian. Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation. Oxford: Oxford University Press, 1996. 296 p.

О РОЛИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ВКРАПЛЕНИЙ В МЕЖДУНАРОДНОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ БИЗНЕСЕ

Садриева Г.С.

преподаватель кафедры межкультурной коммуникации и перевода,
Институт филологического образования и межкультурных коммуникаций,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

Зарипова О.А.

магистрант кафедры межкультурной коммуникации и перевода,
Институт филологического образования и межкультурных коммуникаций,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

В статье рассматриваются иноязычные вкрапления, связанные с заимствованной лексикой. Дается определение понятия иноязычное вкрапление, рассматриваются группы вкраплений, приводятся примеры из литературы к каждой группе.

Ключевые слова: иноязычные вкрапления, заимствованная лексика, международный туризм, термины индустрии туризма.

В настоящее время в языкознании отмечается появление иноязычных вкраплений, которые обнаруживаются в сфере функционирования терминов индустрии туризма. Резкий рост специализированных лексических единиц в сфере туристического бизнеса наблюдается с середины XX века, а также оживление интереса к терминологии туризма, указанная лексика является малоизученной, требует разработки и дальнейшего изучения.

В лингвистике иноязычные вкрапления принимаются во внимание с середины XX века. Автор термина «иноязычные вкрапления», А.А. Леонтьев, рассматривает иноязычное вкрапление как результат «сосуществования» двух текстов: «...текст на любом языке можно представить как продукт «развертки» модели соответствующего языка, порождающий этот текст по определенным правилам. И, наоборот, можно построить такую модель, которая будет результатом «свертывания» текста по определенным правилам...» [3].

Классификация Ю.Т. Листровой-Правда дает возможность определить стилистические функции вкраплений в связи с национально-культурной спецификой содержания текста [4, с. 24-26].

Выделяют следующие группы вкраплений:

1. Полное иноязычное вкрапление – отрезок текста на иностранном языке, включенный в текст без каких-либо изменений.

«— *Evoe, Jupiter! Plaudite, cives!*» — *закричали школяры* [2, с. 33].

2. Частичное иноязычное вкрапление – слово, словосочетание, предложение или отрывок иностранного текста, которые частично ассимилированы в языке.

*«Камердинер вашего брата. Он человек, стоящий на высоте современного образования, и исполнит свою роль со всем необходимым в подобных случаях **комильфо**».* – Мне кажется, вы шутите, милостивый [6, с. 317].

3. Иноязычное слово или словосочетание со свойственной ему семантикой, употребление в русской графике и в русском грамматическом оформлении.

*«... я хотел, чтоб девица, которой я отдам мою руку, не походила ни на французскую **мадемуазель**, ни на немецкую **фрейлен**, ни на английскую **мисс**, а была бы просто образованная, просвещенная русская барышня, которая любила бы свое отечество, свой язык и даже свои обычаи»* [5, с. 3].

4. Иноязычное слово (или его часть), вошедшее в русский язык, употребленное в исконном звуковом облике.

*«... опять, мол, **чиф** (англ. *chief-шеф*) с новой птичкой»* [1, с. 16].

5. Русско-иноязычное вкрапление (контаминированное – явление «ломаной речи»), представляющее собой русское слово, словосочетание, предложение, употребленное по законам другого языка.

«Ты просто будешь меня убить, Анатолий! Ты будешь помощником убивания твоя мать!» – волнуясь, он очень плохо говорил по-русски» [1, с. 387].

6. Нулевое вкрапление – обычный русский переводный текст, включенный в оригинальную русскую речь. Нулевые вкрапления введены в речь персонажей-иностранцев. О том, что их речь является нулевым иноязычным вкраплением, мы узнаем по пояснениям автора.

«Задыхающаяся, kloкочущая английская речь с задних кресел стала привлекать пассажиров, на нас оборачивались» [1, с. 154].

Активизация процесса заимствования происходит с начала 90-х годов. В это время сложилась благоприятная обстановка для международных контактов в различных сферах общественной жизни. На сегодняшний день в научных кругах закрепился тот факт, что базовая терминосистема международного туризма является англоязычной. Очень большая часть новых слов появляется в виде иноязычных вкраплений.

Так как туризм является многоотраслевым экономическим и социальным явлением, исходя из этого можно выделить несколько широких тематических групп. Это следующие группы:

1) Гостиничные услуги (*ботель, альпотель, апарт-отель, депанданс, кемпинг, минибар, трейлер, хостель, овербукинг*);

2) Транспортные услуги (*флайт-план, тайм-тейбл, каботаж, сабвей*);

3) Услуги питания (*паб, таверна, барбекю, дижестив, кейтеринг, кофе-брейк, фуришет*);

4) Остальные туристские услуги (*дансинг, круиз, мюзикл, рент кар*);

5) Экскурсоведение (*бедекер, делегат, гид, услуги гида-переводчика*);

6) Объекты туристского интереса (*глетчер, бич/пляж, бельведер, ЮНЕСКО*);

7) Понятия из теории туризма (*all inclusive, пакетирование услуг, туризм*);

- 8) Туристско-экскурсионные организации (*турагенство, каталог*);
- 9) Виды и формы туризма (*массовый туризм, гурманский туризм, дайвинг, каньонинг, треккинг*);
- 10) Экономика туризма (*инвалюта, еврочек, сальдо, такс-фри*);
- 11) Маркетинг туризма (*акция, логотип, ноу-хау, рекламный тур*);
- 12) Информационные технологии (*информационная инфраструктура, турсайт*);
- 13) Оборудование для путешествия (*GPS, виндстоппер, гортех*);
- 14) Межотраслевые термины (*буклет, ваучер, канцелинг, оферта, прайс-лист*);
- 15) Прочие (*абориген, адреналин, Евросоюз, калче шок, уик-энд, форс-мажор*).

Иноязычные вкрапления в основном сохраняют семантику языка-источника, что позволяет передать специфику страны или ситуации. Частое употребление иноязычных вкраплений (особенно в средствах массовой информации) может преобразовать их в заимствования, полностью оформленные по законам языка-реципиента.

Из проанализированного лексического материала видно, что большинство заимствований обусловлены изменением общественно-политического устройства в России в последнем десятилетии XX века и с ним связанным продвижением международного туризма, и что эти заимствования принадлежат ко всем областям сферы туризма. В настоящее время туристская деятельность принимает глобальные масштабы. Для этого создаются благоприятные социально-экономические и политические условия. Надо иметь в виду, что туризм в условиях глобализации должен, прежде всего, содействовать формированию мира без войны и что туризм – это самый эффективный способ познания. Надеемся на то, что безопасность – определяемая не только природными условиями, но и политической обстановкой как в родной стране, так и в той, которая является целью путешествия – будет позволять нам свободно путешествовать и в будущем времени. Так как по прогнозам специалистов XXI век станет веком туризма, и заимствование иноязычной лексики является одним из самых динамических процессов современных языков.

Список литературы

1. Аксенов В.П. Ожог. М.: Изографус, ЭКСМО, 2003. 544 с.
2. Гюго В. Собор Парижской Богоматери. М.: ЭКСМО, 2011. 656 с.
3. Леонтьев А.А. Иноязычные вкрапления в русскую речь // Вопросы культуры речи. М.: Наука, 1966. – Вып. 7. – С. 60-68.
4. Листрова-Правда Ю.Т. Отбор и употребление иноязычных вкраплений в русской литературной речи XIX века. Воронеж: Изд. Воронежского ун-та, 1986. 142 с.
5. Загоскин М.Н. Москва и москвичи. М.: Московский рабочий, 1988. 624 с.
6. Тургенев И.С. Отцы и дети. Спб.: Азбука-Аттикус, 2012. 416 с.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОРАТОРСКОГО ИСКУССТВА: ОТ АНТИЧНОСТИ ДО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ РИТОРИКИ XVII-XIX ВЕКОВ

Сейранян А.Р.

Ульяновский государственный педагогический университет,
Россия, г. Ульяновск

В статье речь идет об истории развития риторики, а также рассматривается вопрос о становлении и развитии отечественного красноречия.

Ключевые слова: риторика, ораторское искусство, история риторики, отечественное красноречие, словесность, поэтика.

История ораторского искусства – одна из самых замечательных страниц истории культуры человечества. Поэтому важно совершить экскурс в историю и рассмотреть риторiku в ее историческом развитии. На данный момент это становится актуальным, так как после возрождения риторики в России в современной филологии до сих пор отсутствует ее однозначное понимание и определение. Как же развивалась риторика?

В разные периоды развития истории содержание риторики и ее положение среди других наук менялось. Риторика древней Греции была тесно связана с философией, логикой и противопоставлена грамматике – науке о правильности речи, где категория правильности обозначала норму произношения, употребление и порядок расположения слов, риторика же предполагала новизну идей – изобретение – и своеобразие выражений – речеоформление.

Однако Аристотель расширил область риторики. В своем трактате «Риторика» он рассматривает соотношение риторики и поэтики: предмет риторики – факты действительности, а основа поэтики – вымысел, подражание действительности и переживание эстетических категорий. Также риторика, по его мнению, направлена на возбуждение определенного мнения, поэтому необходимо заботиться и о поэтическом стиле для большей убедительности слушателей.

В период заката древнего Рима все больше ценилось искусство красиво говорить, используя в речи различные стилистические приемы в виде риторических фигур и тропов для воздействия на слушателей. Причина следующего характера: был установлен принципат – особая форма монархии, которая синтезирует в себе и монархические, и республиканские черты. Кроме того следует отметить, что в этот период риторика теряет свою тесную связь с логикой и философией и называется «декламацией», поскольку основой риторики, по Квинтилиану, является стилистика.

В средневековый период риторика стала именоваться «гомилетикой», соответственно, можно сказать, что она была ограничена искусством проповеди.

Затем (до начала эпохи Ренессанса) риторика становится частью литературы и вытесняет на второй план поэтику. А уже в эпоху Возрождения и Классицизма переходит в теорию стилистики.

Отечественная риторика же начинает свое развитие лишь во втором десятилетии XVII века. И первым риторическим сочинением на Руси считается «Сказание о семи свободных мудростях», состоящее из семи глав, «семи свободных искусств». Другими словами, в нем дан определенный перечень наук, в котором гуманитарные – составляют триаду: риторику, диалектику и грамматику. Именно данное произведение помогло в дальнейшем описать формирующийся литературный язык восточных славян [2, с. 225-226].

А первая русская «Риторика» была написана после Смутного времени и датировалась 1620 годом. То есть она являлась основой формирования новой социально-политической жизни: новой идеологической концепцией, что, безусловно, предполагала и языковую образованность (норму).

Если говорить о петровской эпохе, то следует выделить «Риторику» Феофана Прокоповича – руководство к созданию церковных проповедей. Представляет она собой общую теорию словесности: описание ораторских, прозаических, жанров, а также их языковых средств.

И здесь важно акцентировать внимание на том, что Прокопович, как и Цицерон, не разделял риторику и поэтику. Кроме того, риторика, по его мнению, – не только учение о красноречии, но и общая теория словесности.

Из вышесказанного мы видим, что для отечественной риторики XVII века не характерна системность в лингвистических воззрениях, поскольку еще сохраняется фрагментарность теоретических знаний. И важный поворот в развитии риторики сыграл именно М. В. Ломоносов [2, с. 226-227]. Он предлагал свою систему словесных наук: ораторию, риторику и поэзию, обратил внимание на ритмическое строение текста и разделил прозу и поэзию. И риторика, по его определению, включает в себя полную теорию красноречия, красноречие же – это способность правильно выражать свои мысли на письме или устно.

Такое понимание Ломоносова близко М. М. Сперанскому, который в начале XIX века в «Правилах высшего красноречия» подчеркивает речевую эмоциональность, называя основой красноречия страсть. Также считает красноречие божественным даром и полагает, что можно обучать лишь тому, как следует пользоваться этим даром.

Особый вклад в развитие риторики внес и Н. Ф. Кошанский. Профессор словесности в «Общей риторике» к предмету ее относит мысль. И риторика, на его взгляд, – наука изобретать, располагать и выражать мысли. То есть, он, в отличие от вышеперечисленных авторов, представляет схематично риторику как трехчастную структуру, ориентируясь при этом на классическую риторическую теорию. Другими словами, первую треть XIX века можно назвать «золотым веком» в развитии русского красноречия, когда он достигает своего пика [3, с. 38].

Что же касается последующего периода, второй половины XIX века, то он знаменуется кризисом в развитии отечественной риторики. К примеру, В. Г. Белинский в нескольких своих статьях критиковал «Общую риторику», называя ее вредной наукой, ведущей к пустословию. Отрицал основное составляющее риторики (изобретение), и считал, что истинный оратор упо-

требуется средства выразительности, не задумываясь о них, соответственно, обучение ораторскому искусству губительно, поскольку порождает лишь механические знания. То есть Белинский провозглашает главным авторскую индивидуальность и замещает риторику стилистикой.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что знакомство с историей ораторского искусства, с выдающимися ораторами позволяет повысить собственную риторическую культуру.

Список литературы

1. Аристотель. Поэтика. Риторика. СПб.: Азбука, 2000. – 348 с.
2. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 576 с.
3. Львов М. Р. Риторика. Культура речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, учеб. по пед. спец. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Семенова Э.В.

доцент кафедры английского языка, канд. пед. наук,
Саратовская государственная юридическая академия, Россия, г. Саратов

В статье рассматривается влияние заимствований латинского и французского происхождения на формирование английской юридической терминологии.

Ключевые слова: заимствования, термин, терминология, юридическая терминология.

При наличии универсальных понятий в юридической терминологии, одним из важных вопросов является «уместное» употребление терминов и их точное и недвусмысленное трактование. Отличительной чертой английской юридической терминологии отмечается существенное влияние заимствований на ее формирование.

Э.М. Солодухо под термином «заимствование» понимает межъязыковое перемещение элементов различных уровней структуры языка. Предпосылки для различных типов заимствования возникают при необходимости назвать явления, реалии и их особенности, установленные и обозначенные в ином языке [5, с. 62-76].

В словарном составе английского языка И.В. Арнольд выделяет кельтские, латинские, скандинавские, французские, греческие, итальянские, немецкие, русские заимствования, советизмы [1, с. 213-214]. Количество в английском языке заимствований, являющимися важными элементами обогащения словарного состава, достаточно велико, причем заимствуются как отдельные слова, так и целые устойчивые словосочетания.

Особое место в английской юридической терминологии занимают заимствования из латинского и французского языков (лат.) *superior, senior,*

minor, judgment, versus, de facto, de jure, sepearate; (фр.) authority, branch, court, government, power, crime, plaintiff, felony, defendant [1, с. 224-225] и др. В английском языке существует доля латинских элементов, которые не являются прямыми заимствованиями из латинского в английский, а пришедшими через французский (*figure, debt, describe, doubt*) [1, с. 226-227], что объясняется особенностями исторического развития Англии.

Заимствования могут быть приняты по разным причинам в его словарный состав и по-разному развиваться и ассимилироваться в языке. При этом не все заимствования в равной мере подвергаются ассимиляции. В первую очередь степень их ассимиляции зависит от необходимости в употреблении и близости к фонетической и грамматической нормам языка, а также от способа заимствования (письменного или устного). Степень ассимилированности демонстрирует наличие множества однокоренных слов в ядре английской юридической терминологии.

В английской юридической терминологии сохранилось значительное количество эмоционально-нейтральных терминов и устойчивых словосочетаний, в том числе латинские наименования и архаизмы: *to introduce a bill* – вносить законопроект, *to be on the floor* – стоять на обсуждении (о законопроекте), *to be in the chair* – председательствовать; *mens rea* – виновная воля, *actus reus* – виновное действие; *said* – (выше)упомянутый.

«Степень терминологических свойств лексических единиц может быть различной в зависимости от происхождения слов и словосочетаний, которые могут быть взяты из общего языка, заимствованы из других языков или введены в собственно терминологию» [7, с. 13-14]. Л.И. Баранникова отмечает, что изменения заимствованных слов происходит в фонетическом, морфологическом плане, а также происходят изменения в значении заимствованного слова. Так, греческое слово *clerk* (священник) трансформировалось в современное слово со значением – «служащий» [2, с. 146], слова латинского происхождения *pro bono* (ради блага) в современной трактовке «ради общественного блага» [3, с. 107-109], *habeas corpus* (букв.: пусть ты имеешь тело) – (наст.) судебный приказ о доставлении в суд лица для выяснения правомерности содержания его под стражей.

Наличие заимствований в любом языке обусловлено внешними факторами его развития и языковыми контактами, в результате которых происходит заимствование лексических единиц из одного языка в другой. Эти процессы возникают по историческим причинам и условиям развития языков и их лексических подсистем, в том числе терминологических. Юридическая терминология разных языков не является исключением [4, с. 142-144]. Обычно заимствование происходит при необходимости передачи нового понятия или явления, но дальнейшее его укоренение зависит от широкого распространения обозначенных ими реалий.

С.П. Хижняк отмечает, что «заимствования могут быть непосредственными и опосредованными. Первые проникают в язык-рецептор при наличии

непосредственных контактов с носителями чужого языка, причем эти контакты характеризуются различной степенью близости. Проникновение вторых наблюдается при отсутствии прямого культурного и языкового взаимодействия социумов через письменные источники» [6, с. 130]. Через письменные источники заимствуются главным образом термины, характеризующиеся признаками однозначности и нейтральности в пределах сферы специализации. Кроме того, термины могут состоять не только из одного слова *court*, но из сочетания слов *Juvenile Court*.

Внедрение и укоренение в английской юридической терминологии заимствованных слов и словосочетаний связано в первую очередь с требованием точного и однозначного отражения содержания правового понятия, не зависящего от контекста, для передачи которого не найдены близкие эквиваленты внутри языка, а также для отказа описательной характера.

Как уже отмечалось, в английском юридическом языке широко распространены заимствованные термины латинского и французского происхождения, которые почти все приобрели интернациональный характер, по причине использования их во многих современных юридических терминосистемах европейских языков: (лат.) *actus reus*, *servitude*, *corpus delicti*, *mens rea*, *option*, *alibi*, *veto*; (фр.) *bill*, *rent*, *decree*, *privilege*, *parliament*. Такие термины снимают языковые барьеры в унифицировании их употребления в нормативно-правовых актах.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Изд-во литературы на ин. яз., 1959. 352 с.
2. Баранникова Л.И. Введение в языкознание. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1973. 384 с.
3. Галахова А. А. Латинские заимствования в английском языке права // Современная филология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа: Лето, 2015. С. 107-109.
4. Семенова Э.В. Интернационализмы в английской юридической терминологии / Э.В. Семенова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4-3 (58). С. 142-144.
5. Солодухо Э.М. Теория фразеологического сближения (на материале языков славянской, германской и романской групп). Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. 296 с.
6. Хижняк С.П. Межкультурная профессиональная коммуникация юристов: теоретические основы: монография. Саратов: Изд-во ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная юридическая академия», 2014. 244 с.
7. Khizhnyak S.P. The system of lexical units in legal terminology / S.P. Khizhnyak // Russian linguistic Bulletin. 2015. № 4 (4). P. 13-14. DOI: 10.18454/RULB001

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ТЕМАТИЧЕСКИХ ЦИКЛАХ ЖУРНАЛА «ДНЕВНИК ПИСАТЕЛЯ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Федорова О.О.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

В статье рассматриваются способы выражения авторской позиции в тематических циклах журнала «Дневник писателя» Ф.М. Достоевского. В состав малой прозы Ф.М. Достоевского в основном входят тексты из «Дневника писателя». «Дневник писателя» Ф.М. Достоевского – произведение, которое написано в публицистическом стиле с элементами разговорного и художественного. Характеризуется последовательностью, призывностью, эмоциональностью, оценочностью. Информация, которую предлагает писатель, рассчитана не для ограниченного круга исследователей-критиков, а для широких слоёв человеческого общества, причём воздействие направлено не только на сознание читателя, но и на чувства.

Ключевые слова: авторская позиция, малая проза, произведение «Дневник писателя» Ф.М. Достоевского, идейно-художественное своеобразие.

В критике, литературоведении и философии рекомендовались разные подходы к изучению проблемы автора. Диспут в русской критике вокруг проблемы автора носила как обобщенный теоретико-гносеологический характер, так и затрагивала оценки идеолого-эстетических взглядов писателей и форм их выражения в творчестве. Среди писателей XIX века, возможно, самым проблематичным в этом отношении было творчество великого русского писателя Ф.М. Достоевского.

Ф.М. Достоевский является самым ярким представителем «онтологической», «рефлексивной» поэтики, которая в отличие от обычной, повествовательной поэтики, оставляет персонаж в некотором значении независимым в своих отношениях с текстом, который его описывает, что выражается в том, что он понимает свое с ним отношение и действует исходя из него. Отсюда и вся странность, двойственность и противоречивость героев Ф.М. Достоевского.

В «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевский показал, что нравственность, построенная на неуверенных основаниях личного произвола, непременно приводит к положению: «все дозволено», другими словами приводит к прямому уже опровержению всякой нравственности, а значит и самоубийству личности.

«Дневник писателя» Ф.М. Достоевского – произведение, которое написано в публицистическом стиле с элементами разговорного и художественного. Характеризуется последовательностью, призывностью, эмоциональностью, оценочностью. Информация, которую предлагает писатель, рассчитана не для ограниченного круга исследователей-критиков, а для широких слоёв человеческого общества, причём воздействие направлено не только на сознание читателя, но и на чувства. В предуведомляющем объявлении, появив-

шемся в петербургских газетах, он разъяснял: «Это будет дневник в буквальном смысле слова, отчет о действительно выжитых в каждый месяц впечатлениях, отчет о виденном, слышанном и прочитанном» [3].

Уникальность «Дневника писателя» Ф.М. Достоевского состоит в том, что автор превратил его в собственную трибуну, в возвышение, с вершины которой разговаривал с аудиторией, привлекая ее внимательность в первую очередь к проблемам и вопросам, беспокоившим его самого. Можно сказать, что Ф.М. Достоевский превращал попавшие в круг его внимания факты в действительную злобу дня. Актуализация событий повседневной жизни преобразовывала «Дневник писателя» и в самом деле в уникальное издание [1].

На страницах «Дневника» автор раздумывает о всеобще-историческом назначении русского народа, о войне и мире, о взаимоотношениях церкви и государства, о вечном противостоянии «отцов и детей», о месте искусства в нравственном воспитании общества. Политические, эстетические, нравственные, идеологические проблемы соединяются в «Дневнике писателя» не только на тематико-содержательном уровне, но и на уровне формы, укрепляется идейно-художественное единство издания. Также Ф.М. Достоевского волнует статус нынешнего общества, русской семьи.

В произведениях, вошедших в «Дневник писателя», Ф.М. Достоевский, направляя внимание читателя на разрозненные, казалось бы, факты, стремится раскрыть внутреннюю связь между ними, осмыслить их с единой, общей философско-исторической точки зрения, помогающей предсказывать не только ближайшее, но и отдаленное будущее.

В «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевского немало сквозных и актуальных тем, которые переходят из главы в главу, из выпуска в выпуск. Следовательно, внутри журнала Ф.М. Достоевского возникают своеобразные тематические циклы. Среди них выделяются тексты, посвященные актуальнейшим вопросам нравственного положения русского общества, преимущественно, «женскому вопросу» и «вопросу о народе». Данные вопросы подчеркнуты принципиально нерасторжимым единством публицистической и художественной разработки [2].

Ф.М. Достоевский остается в «Дневнике писателя», как и во всем своем творчестве, защитником «униженных и оскорбленных», гневным обличителем дворянского и буржуазного уклада жизни. С первых до последних страниц «Дневник» проникнут глубокой тревогой автора за судьбу современного ему общества, согрет горячей любовью ко всем несчастным и угнетенным, выражает восхищение и преклонение Ф.М. Достоевского перед нравственной красотой и величием духа русского крестьянина и вообще простого человека [5].

Ф.М. Достоевский утверждал в «Дневнике» эстетику русского реализма, он страстно защищал мысль о том, что единственным источником подлинного искусства является реальная жизнь, которая благодаря своей бесконечной, диалектической сложности и многообразию превосходит богатством любую фантазию.

Так, читая «Дневник писателя» сегодня, не перестаешь удивляться, возможно, самому главному в нем, что и через сто лет многие авторские заклю-

чения не только актуальны, но и жизненно надобны при добросовестной, глубокой и по-настоящему реалистичной проверке нравственного содержания тех или других задач и пропорциональность выбираемых для их реализации средств. И вряд ли стоит сомневаться в том, что данные поднятые и рассмотренные автором проблемы еще долго останутся актуальными, хотя существенность сильно меняется и неузнаваемо измениться в будущем.

Список литературы

1. Бакирова Л.Р. Жанровая специфика и типология малой прозы «Дневника писателя» Ф.М. Достоевского: Дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2009. – С. 100-105.
2. Борисова В.В. Малая проза Ф.М. Достоевского: принцип эмблемы : учебное пособие. – Уфа, 2011. – 144 с.
3. Владимирцев В.П. Поэтика «Дневника писателя» Ф.М. Достоевского: этнографическое впечатление и авторская мысль. – Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 2008. – С. 29-73.
4. Галимова Л.Р. Проблема жанровых номинаций в малой прозе «Дневника писателя» Ф.М. Достоевского. – Екатеринбург, 2008. – С. 159-164.
5. Живолупова Н.В. Проблема авторской позиции в исповедальном повествовании Достоевского 60-70-х гг.: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009. – 200 с.

ЛАТИНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Шевченко Е.М.

доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, канд. филол. наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Ребрикова А.И.

студентка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

В статье рассматривается влияние латинского языка на лексическое многообразие английского языка. Целью исследования является выявление закономерностей появления и установление исторической основы заимствований.

Ключевые слова: английский язык, заимствование, латинский язык, латинизм, лексический запас, субстрат, слой заимствования.

В процессе своего развития английский язык тесно соприкасался с другими языками, народы, расположенные рядом друг с другом, взаимодействовали не только в политических и экономических вопросах, но также и в социальных. Так, одним из способов пополнения лексического запаса выступило заимствование.

Заимствование – это переход элементов одного языка в другой как результат взаимодействия языков или сами элементы, перенесенные из одного языка в другой. Оно может быть устным (воспроизводит общий фонетиче-

ский облик слова) или письменным, книжным (когда происходит транслитерация слова) [2, с. 450].

Итальянский ученый Г.И. Аскопи создал теорию субстрата, из которой латинский язык можно считать основой романских языков. Субстрат – следы влияния первоначального языка народа на язык пришельцев [2, с. 1296].

Так мы понимаем, что латинский язык сыграл важную роль в формировании английского языка. По мнению Ярхо, «несомненная общность наглядно прослеживается хотя бы при сопоставлении ряда слов, входящих в основной состав латинского и новых европейских языков».

Можно выделить несколько этапов заимствования латинских слов в английский язык. Так называемый первый слой заимствований приходится на времена колонизации Британских островов Римской империей [1, с. 104].

Еще в первом веке до нашей эры римский император Юлий Цезарь собирает военную экспедицию в южные земли Британии. Попытка подчинить удалась только в 43 году до нашей эры, император Клавдий захватил южную и центральную части острова. Британия имела огромное хозяйственно-экономическое значение для Римской империи. Активно развивались отношения между этими государствами: успешно велась торговля (экспорт из Британии), а верхушки британского общества заимствовали из Рима культуру поведения, обычаи, создавали похожие материальные ценности [1, с. 26-27].

Римляне строили укрепления на территории Британии, которые назывались “castra”, что в древнеанглийском преобразовалось в “ceaster”. В современном английском это слово стало “chester” и вошло в названия таких городов, как Manchester, Winchester, Colchester, а натуральный обмен способствовал основанию городов Eboracum – современный York, Londinium – London [1, с. 27]. Названия городов Portsmouth и Devonport также имеют латинское происхождение от слова “portus” – гавань.

Ведение военных действий с Римской Империей внесли в лексику такие слова, как “signum” – “sign”, “puteus” – “pit”, “strata” – “street”, “mille possum” – “mile”, “vallum” – “wall” [3, с. 14]. Огромное влияние на лексический запас оказали сложившиеся торговые отношения с Римом. В языке появились слова, связанные с бытом (например, “cista” – “chest”, “coquina” – “kitchen”, “discus” – “dish”), сельскохозяйственными продуктами (“pirum” – “pear”, “piper” – “pepper”, “menta” – “mint”, “virum” – “wine”, “planta” – “plant”). Всем известные единицы измерения, такие как фунт и дюйм, имеют непосредственные латинские корни “pondo” – “pound”, “uncia” – “inch” [1, с.104-105].

В 407 году Римская империя не смогла больше удерживать своего господства на территории Британии, и вынуждена была оставить ее, дав толчок для дальнейшего развития кельтского населения [1, с. 27].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тесное сотрудничество с Римской империей сказались и на словарном составе языка.

Вторым слоем заимствования принято считать период христианизации (конец 6 – начало 7 веков). В язык вошли слова, связанные с религиозными традициями и обрядами, названия представителей новой религии, например,

слова “papa” – “pope”, “clericus” – “clerk”, “monachus” – “monk”, “altaria” – “altar”, “nonna” – “nun”, “credo – creed” [1, с. 106]. Принятие христианства оказало влияние и на культуру всего народа. Именно тогда был введен латинский алфавит, священные книги были также на латинском языке.

Третий слой заимствований приходится на пришедшую на смену средним векам эпоху Возрождения – время, проникнутое верой в безграничные возможности человека, обращенное на культурное наследие античности с целью сохранить его и создать что-то новое. Эпоха сопровождается великими географическими открытиями, достижения в области анатомии, философии, астрономии, точных наук [2, с. 238-239].

В это время произошло наибольшее количество заимствований. Латинизмы приходили в язык двумя способами: прямым (непосредственное заимствование из латинского языка) и косвенное (через французский язык). В основном, эти слова внедрялись в различные области науки, медицину, широко использовались в юриспруденции и филологии [3, с. 28-32].

Примеры таких слов – английские глаголы “explore” и “consist”, произошедшие от латинских слов “explorare” и “consistere”, существительные “fact”, “conformation” от латинских “factum”, “conformatium” [3, с. 29].

По мнению многих ученых, заимствование в эпоху Возрождения из латинского языка составило около четверти всего лексического состава английского языка [3, с. 27].

Таким образом, на основе вышеизложенного материала можно проследить этапы заимствования из латинского языка и выявить значение латинизмов в истории развития английского языка. Выделяют три слоя заимствований, причинами которых явились захват земель Британии римлянами, период христианизации и эпоха Возрождения. Наибольшее количество заимствованных слов приходится на эпоху Ренессанса.

Список литературы

1. Аракин В.Д. История английского языка: Учеб. пособие – 2 изд. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 272 с.
2. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. Прохоров А.М. – 4 изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989, – 1632 с.
3. Секирин В.П. Заимствования в английском языке. Изд-во Киевского университета, 1964.– 151 с.
4. Ярхо В.Н., Лобода В.И. Латинский. – 5-е изд. – М., 1998. – 384 с.

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ»

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Ватлина Т.Н.

доцент кафедры иностранных языков, канд. ист. наук,
Московский технологический университет, Россия, г. Москва

В статье рассматривается проблема реформирования высшей школы вообще и высшей технической школы, в частности, в современных геополитических и экономических условиях, которые требуют нового подхода к образованию. Необходимо определить главные компетенции, которыми должен владеть молодой специалист, чтобы достойно решать проблемы в современном глобальном мире, а также основные задачи, которые стоят перед нашим обществом в этой области, чтобы обеспечить дальнейшее развитие.

Ключевые слова: реформирование высшего образования, ключевые компетенции, коммуникативно-ориентированное обучение, выбор модели университета.

Высшее образование является одним из важнейших институтов, оказывающих реальное воздействие на все сферы общества. Сегодня образование, роль которого на протяжении долгого времени возрастала по мере развития общества, является сферой, остро нуждающейся в реформировании, что связано с эпохой глобализации мира в целом и трансформирования нашей страны в частности. Перед высшей школой сейчас стоит задача подготовить не просто высокопрофессионального специалиста, а специалиста, способного решать насущные задачи современности в непрерывно меняющемся и развивающемся мире. Вопрос реформирования высшего образования вообще и технического высшего образования в частности, в последнее время вызывает острые дискуссии на страницах периодической печати. Президент РФ Путин В.В. не раз подчеркивал, что глобальные тенденции и вызовы нашего времени требуют существенной реорганизации высшего технического образования в стране: «Качество инженерных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства и, что принципиально важно, основой для его технологической, экономической независимости» [2]. Для укрепления научно-технического потенциала страны к настоящему времени сделано достаточно много, в эту область направлены значительные средства: в 2014 году Россия оказалась на одном из первых мест в мире по объемам бюджетной поддержки, финансирование научной сферы увеличилось почти в 4 раза и, что самое важное, возросло число молодых ученых, занимающихся прикладными и ориентированными на конкретную задачу фундаментальными исследованиями. На заседании Совета при Президенте РФ по науке и образованию 21 января 2016 г. Президент РФ отметил, что многие федеральные и национальные исследовательские университеты все более активно участвуют в научных изысканиях. Однако при этом к числу активных и значимых

для науки можно отнести лишь 150 сильных государственных научных институтов, среди которых Московский и Санкт-Петербургский университеты. Эти 150 университетов лишь малая часть всех государственных и образовательных учреждений страны, поэтому Президент предложил поддерживать лучшие организации и приоритетные направления, создавать специальные советы, координирующие работу, определять компетенции, которые будут востребованы через 10 и более лет, и осуществлять подготовку соответствующих специалистов и преподавателей. Наконец, всему научно-педагогическому сообществу и представителям бизнеса он предложил включиться в подготовку просветительских проектов, популярных научных мероприятий, ориентированных на подрастающее поколение [1].

На заседании Совета при Президенте РФ по науке и образованию 23 ноября 2016 года рассматривались конкретные меры для дальнейшего реформирования системы высшего технического образования в стране, в частности, выстраивание «комплексной системы сбережения, развития талантов, которая должна охватывать и молодых ученых» [3], обеспечение создания современной инфраструктуры научных и образовательных учреждений. В связи с этим очень остро стоит вопрос о выборе модели университета, поскольку необходимо обеспечить более высокий уровень подготовки обучающихся, квалификации преподавателей, а соответственно, и финансирования, особенно в условиях экономического кризиса. Кроме этого, необходимо определить конкретные ключевые компетенции в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах. России, по мнению большинства исследователей, требуется разработка собственной модели университета, которая будет учитывать, сохранять и развивать идею университета, как института с особой социо-культурной миссией, и одновременно отвечать принципам глобализации, ни в коем случае не оставляя «за бортом» талантливых молодых людей [5].

Перед высшей школой, как нам представляется, в настоящее время стоит непростая задача сочетания современного высокотехнологичного образования с ярко выраженной гуманитарной составляющей. Необходимо отметить, что учебные программы ВУЗов должны разрабатываться с учетом реальных потребностей современного общества, учитывая, в том числе, и пожелания предприятий-заказчиков, поскольку современные реалии требуют партнерских отношений во всех сферах деятельности. Конкретные технические знания устаревают очень быстро, и все это знают, но общие законы природы или компетенции, приобретенные в результате инновационного процесса обучения необходимы всегда и при любых условиях, поэтому задача, стоящая перед современной высшей школой – научить студентов добывать знания в течение всей жизни. Только в этом случае специалист сможет ставить и решать актуальные задачи.

В этом процессе немаловажную роль играет и изучение иностранного языка, что позволяет не только расширить кругозор студентов, но, достаточ-

но часто, еще и взглянуть на проблемы под другим углом зрения, принимая участие в международных научных и практических проектах [4]. Стране нужны высококвалифицированные специалисты, и ответственность за их своевременную и качественную подготовку лежит на нас, преподавателях высшей школы. Реформирование высшего технического образования невозможно без учета накопленного в стране опыта, поэтому просто копировать западные модели не представляется возможным. Необходимо обеспечить формирование нового поколения специалистов, способных к креативному и нестандартному мышлению, анализу влияния принимаемых решений на природу и общество в глобальном и национальном масштабе, несущих ответственность за постановку и реализацию политически верных и технически грамотных задач. Именно поэтому сейчас ощущается потребность во всесторонне развитых специалистах, умеющих пользоваться не только своими узкоспециальными знаниями, но и гуманитарными знаниями, в частности, знаниями иностранного языка для общения не только на бытовом уровне, но и на профессиональном, что ставит перед нами, преподавателями иностранного языка, непростые задачи коммуникативно-ориентированного подхода к обучению.

Многое еще предстоит сделать, но начало положено, и в современной, весьма непростой геополитической и экономической ситуации необходимо предусмотреть сбалансированную подготовку кадров по всем приоритетным направлениям науки, технологии и техники, что обеспечит развитие всех инновационных систем государства, и, в свою очередь, позволит стране и обществу подняться на новый уровень экономического роста и технологического развития.

Список литературы

1. Заседание Совета при Президенте РФ по науке и образованию (21 января 2016 года, г. Москва, Кремль) Электронный ресурс <http://www.uiiec.ru/news/0/25196.html>
2. Под председательством Владимира Путина в Кремле состоялось заседание Совета при Президенте по науке и образованию. Электронный ресурс: <http://www.kremlin.ru/news/45962> (Дата обращения 24.06.2014).
3. Заседание Совета при Президенте РФ по науке и образованию (23 января 2016 года, г. Москва, Кремль) Электронный ресурс: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53313>
4. Ричардсон Л. «Университет – это не рынок, тут другие принципы» // 19.01.2016Financial Times Электронный ресурс <http://www.vedomosti.ru/management/characters/2016/01/19/624525-universitet-eto-ne-rinok-tut-drugie-printsipi>
5. Олейничева Е.Б. Иностранный язык как индикатор дифференциации студентов российских технических вузов. Дисс...канд. социол. наук. – Новочеркасск, 2003.

РУСЬ, ПЕЧЕНЕГИ, ТОРКИ И ПОЛОВЦЫ В X – XIII вв.

Зеленский Ю.В.

старший научный сотрудник отдела археологических фондов,
Краснодарский государственный историко-археологический музей-заповедник,
Россия, г. Краснодар

В статье рассматриваются различные аспекты взаимодействия древнерусского государства и русских княжеств с кочевниками (печенегами, торками, половцами) в X – XIII вв. Эти взаимоотношения в своём развитии прошли несколько этапов.

Ключевые слова: кочевники, печенеги, торки, половцы, князья, набег, поход.

В X – XIII вв. в южнорусских степях обитали различные кочевые народы (печенеги, торки и половцы) последовательно сменяющие друг друга. Все эти народы взаимодействовали с Древней Русь и русскими княжествами периода феодальной раздробленности.

Печенеги появились на границах Руси в начале X в. Первое их упоминание в русских летописях относится к 915 г. [1, стб.32]. Они заключили мир с княжившим в Киеве Игорем, а в 920 г. совершили набег на Русь. Печенеги были союзниками Святослава Игоревича во время его похода в Дунайскую Болгарию и Святополка во время его войны с Ярославом Мудрым. Во время этой войны в 1017 г. печенеги осаждали Киев.

В то же время в 968 г. они осаждали Киев, а в 972 г. убили Святослава Игоревича во время возвращения его из Болгарии. В 978 г. сын Святослава Игоревича Ярополк воевал с печенегами и обложил их данью. В 979 г. в Киев пришёл печенежский хан Илдей и был принят Ярополком на службу [2, с. 32].

Став князем в Киеве Владимир Святославич начинает строить крепости против печенегов. Неоднократно печенеги совершали набеги для отражения которых выступала дружина киевского князя. В 1036 г. Ярослав Мудрый разгромил печенегов, осаждавших Киев. После этого их набеги на Русь прекратились.

Гузы (торки) сначала были союзниками русских князей. Они поддержали Святослава Игоревича во время его похода против Хазарского каганата, а в 985 г. конница торков участвовала в походе Владимира Святославича против волжских булгар.

Постепенно торки превращаются во врагов Древней Руси. В 1055 г. против них совершил поход переяславский князь Всеволод Ярославич, а в 1060 г. киевский князь Изяслав Ярославич, черниговский князь Святослав Ярославич, переяславский князь Всеволод Ярославич и полоцкий князь Вселав Брючиславич. Некоторые торки ушли к границам Византийской империи, а другие поселились в Поднепровье и признали власть киевского князя. В летописи неоднократно упоминался город торков – Торческ.

На смену печенегам и торкам в южнорусских степях пришли половцы. В 1055 г. они заключили мирный договор с переяславским князем Всеволо-

дом Ярославичем. Первый половецкий набег был совершён в феврале 1061 г. [1, стб. 152]. После этого до 1125 г. до смерти Владимира Мономаха наблюдались как половецкие набеги (наиболее крупные были в 1068 г., 1071 г., 1092 г., 1093 г.), так и походы русских князей в степь против половцев (наиболее значительные походы были в 1095 г., 1103 г., 1111 г., 1116 г.). Русские князья также использовали половцев в междоусобицах (Владимир Мономах, Борис Вячеславич, Олег Святославич, Роман Святославич, сын Владимира Мономаха Мстислав).

В 30-х гг. XII в. – начале XIII вв. половцы участвовали практически во всех междоусобицах русских князей. Одновременно с этим днепровские и донские половцы совершали набеги на русские земли, а русские князья совершали походы против половцев. В 1223 г. русские князья и половцы совместно выступили против половцев. Закончилось это их поражением на р. Калке. Многие русские князья женились на половчанках.

Мы видим, что взаимоотношения Руси и кочевников были иногда враждебными, а иногда мирными. Нельзя говорить о постоянной войне, но нельзя и идеализировать их.

Список литературы

1. Ипатьевская летопись (Полное собрание русских летописей. Том второй). М.: Языки славянской культуры. 2001. 648 с.
2. Каргалов В. В. Русь и кочевники. М.: Вече. 2004. 528 с.

Н.Я. ДАНИЛЕВСКИЙ О СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Ананьева А.А.

Костромской государственной университет, Россия, г. Кострома

В статье дается историко-философский анализ славянской культуры в контексте теории культурно-исторических типов у Н.Я. Данилевского представителя консервативного направления в истории русской философской мысли XIX столетия.

Ключевые слова: культура, цивилизация, Россия, религия, славянство, славянофильство, культурно-исторический тип.

Н.Я. Данилевский – русский публицист один из основателей цивилизационного подхода к истории, идеолог панславизма. Основу рассуждений Н.Я. Данилевского о славянской культуре составляет его теория культурно-исторических типов, изложенная в его книге «Россия и Европа». В своей книге философ исследует самобытные цивилизации в хронологическом порядке, выделяя положительные, «развивающиеся самостоятельным путем начало, заключающееся в особенностях духовной природы, внешних условиях жизни». Кроме положительных культурных типов, или самобытных цивилизаций есть «временно появляющиеся феномены» для которых не характерна ни положительная ни отрицательная историческая роль. Они составляют лишь этнографический материал, входящий в состав исторического организма – культурно-исторического типа. Развитие цивилизации возможно в тесной связи с диалектикой культуры, что показано в его теории [4, с. 99]. Цивилизацию он рассматривает как культурный тип, который обогащен этническими, духовно-нравственными и религиозными элементами. Н.Я. Данилевский формулирует законы развития культурно-исторических типов, которые включают условия их возникновения и развития. Самобытный культурно-исторический тип по своим духовным задаткам способен к историческому развитию. Особое значение для развития культуры имеет язык, как средство сплочения, общения для передачи культурного наследия и традиций.

Философ считает Россию и славянство лишь особым культурно-историческим типом. Согласно характеристике В.В. Зеньковского, политическое противоборство Западной Европы и славянства есть исходная основа построений не только одного Аксакова, оно определило и историософское творчество Н.Я. Данилевского [2, с. 66]. Зеньковский считает, что Данилевского можно отнести к славянофилам; так как он примыкает, к ним в очень многом, доказывает и выражает многие мотивы, звучащие у славянофилов [2, с. 70].

У Н.Я. Данилевского славянский мир по преимуществу представлен Россией, как единственно независимая представительница его. Философ считает, что славяне могут и должны образовать свою самобытную цивилизацию [1, с. 125]. Он считает термин славянство тождественным понятиям эл-

линизм, латинство, европеизм, считает его таким же культурно-историческим типом, «по отношению к которому Россия, Чехия, Сербия, Болгария должны бы иметь тот же смысл, какой имеют Франция, Англия, Германия, Испания, по отношению к Европе» [1, с. 125]. Культурно-историческая жизнь славянского типа рассматривается философом с четырех точек зрения: религии, культуры, политики и общественно-экономического строя. Преобладающее содержание славянской культуры составила религия. Характер славянской культуры вполне соответствует христианскому идеалу. Данилевский рассматривал светские и религиозные начала как взаимодополняющие части культурной целостности [3, с. 7]. Философ выделил в русском народе, представляющим славянский тип культуры, способность к религиозно-философскому мышлению. Он считает, что религиозная деятельность русского народа была по преимуществу охранительно-консервативной, что соответствовало характеру самой религии.

Согласно Н.Я. Данилевскому, славянский тип культуры является четырехосновным типом, это особая цивилизация, призванная реализовать в культурно-историческом процессе своего развития все формы человеческой деятельности: религиозность, политическую независимость, науку, искусство, а также гармоничный общественно-экономический строй. С политической точки зрения, русский народ способен основать свою государственность и сохранить самостоятельность и независимость. По мнению Данилевского, эту задачу должны выполнить все народы, составляющие славянский культурно-исторический тип, находящийся в стадии становления, а его основой должен стать русский народ и его культура. Славянская культура по своей природе уникальна, она обладает индивидуальной неповторимостью, которая составляет ее истинную ценность. Философ считает, что в славянской культуре задатков самобытного художественного развития, гораздо больше задатков самобытного научного развития. Анализируя общие результаты деятельности в соответствии с особенностями славянского мира и теми задатками, которые лежат в основе славянской природы, следует вывод, о том, что славянский культурно-исторический тип представит синтез всех сторон культурной деятельности. Славянская культура имела богатую духовную природу, была одарена в области научной, художественной, промышленной, а также политическим смыслом и способностью для культурного развития.

Список литературы

1. Данилевский Н.Я. Россия и Европа [Текст] // Н.Я. Данилевский. М.: Республика 1991. – 574 с.
2. Зеньковский В.В. Русские мыслители и Европа [Текст] // В.В. Зеньковский. М.: Республика 2005. – С. 368.
3. Шульгина Л.А. Религиозно-философские аспекты русского консерватизма. [Текст] // Костромской гуманитарный вестник КГТУ № 1 (3). 2012. – С.6-7.
4. Шульгина Л.А. Диалектика развития культуры и цивилизации у Н.Я. Данилевского [Текст] // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. Изд-во Ассоциация научных сотрудников "Сибирская академическая книга" Новосибирск 2013. – С. 99-103.

РОДА ЗНАНИЯ КАК СТРАТЕГИИ ПОЗНАНИЯ

Сизиков В.П.

доцент кафедры высшей математики, канд. техн. наук, доцент,
Омский государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Омск

Разумов В.И.

заведующий кафедрой философии, д-р филос. наук, профессор,
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
Россия, г. Омск

В решении познавательной задачи синтеза знания с помощью формирования номологической базы и выделения 27 её фундаментальных законов получено представление о родах знания (аспектное, инструментальное, экспериментальное, элементное) как стратегиях познания. Системный подход к знаниям в рамках номологической базы и с использованием ДИС-технологии позволил лучше определиться с онтологическим статусом знания как теории всего.

Ключевые слова: ДИС-технология, знание, номологическая база, объективный закон, стратегия, теория всего.

1. Введение. Понимание природы и роли знания входит в список главных проблем на пути к реальности [1]. Долгие времена этому не придавалось серьёзного значения, когда ограничивались довольно грубыми, но вполне устраивающими, непосредственными знаниями, включая и наблюдения за происходящим. Лишь нарастающие постепенно потребности в надёжности знания породили вскоре проблему не только формирования знания, но и природы его организации, от которой могли зависеть не просто надёжность, но даже качество и характер самих результатов использования знания.

Необходима проработка моментов – что, как и зачем осуществляется в знании? А уж это явно показывает несостоятельность многих традиционных подходов к знанию и связанных с ним интерпретаций. В первую очередь здесь прослеживается отсутствие системного подхода и вытекание от этого фантазий и неопределённостей, ярко проявляющихся, например, в квантовой механике. Кое-кто вводит понятие параллельных миров, которые, с одной стороны, не доступны нам в принципе, с другой стороны, оказывают серьёзное влияние на нашу жизнь [1]. Разве такой принцип не является фантазией?

По сути, налицо факты, свидетельствующие об отсутствии надёжной базы из объективных законов для понимания знания и работы с ним. Практически полностью приходится полагаться на субъективные предпочтения, в которых больше работает отбор на уровне веры, чем устремление к синтезу систем.

В развитии науки, интеллектуальной культуры в целом знания рассматривались итогом познания, когда когнитивная деятельность выстраивалась как путь от изучения Природы к выражению его результатов в знаниях. По мере ускорения и расширения познавательной деятельности человека сами знания всё шире привлекаются в состав когнитивных инструментов, также каждое но-

вое исследование предполагает знакомство с результатами уже представленных в знаниях работ. В русле сказанного уместно вспомнить о справедливости онтологизации знаний К. Поппером [2], выделяющим их в особый мир – «мир знания», приобретающий всё большую самостоятельность.

В развитии темы переориентации науки на основе ТДИС от вещественно-энергетической к информационно-полевой парадигме [3] формируется универсальная система знания – Номологическая база (НБ) [4]. НБ включает в себя знания уже не в ранге инструментов для описаний реальности, а как особую физическую среду со свойственными ей объективными закономерностями. Таким образом, намечается движение от знаний, а, главное, объективных законов знания к новому пониманию законов Природы. Научный анализ знания на уровне субстанции предпринимает В.В. Налимов, вводя понятие «семантический вакуум» (потенциального значения), который способен распаковываться [5]. В таком случае знание в отношении к привычной физической реальности представляет собой пассив в терминах ТДИС, который посредством трансформации переводится в актив. Простейший пример. Мы имеем знание о некоторой технологии производства (пассив), осваивая это знание, интерпретируя его подходящим образом (трансформация), мы реализуем этот процесс на физическом уровне (актив). Уместно вспомнить и о стремлениях алхимиков, а также мыслителей И.Г. Фихте, Г.П. Щедровицкого, обращавшихся к теме мыследеятельности.

В данной работе предлагается выход на свод объективных законов для понимания знания и работы с ним, базирующийся на системной методологии в ранге ДИС-технологии с опытом и экспериментами в рамках теории динамических информационных систем (ДИС, ТДИС) и её приложений [4]. Результатом работы здесь, как и в [6], выступает четвёрка родов представлений о знании: аспектное, инструментальное, экспериментальное, элементное знание, которые увязываются схемой ДИС в ранге когнитивной ячейки.

2. Инструментарий формирования объективных законов знания.

Напомним, что в работе [6] четвёрка родов базовых дисциплин на языке свода законов была связана через форму когнитивной ячейки, ось которой совпадает с переходом от рода элементных к роду аспектных базовых дисциплин. Аналогичная схема была развёрнута в [7] с четвёркой модернизаций общества, где ось когнитивной ячейки совпадала с переходом от индустриализации к демократизации. Теперь же это осуществим для четвёрки родов знания (рис. 1).

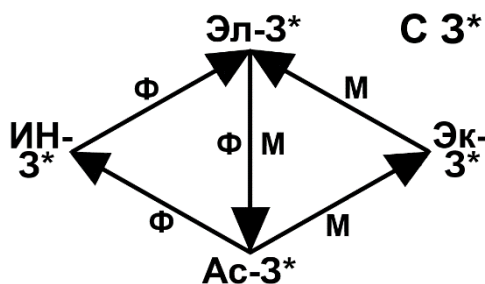


Рис. 1. Схема связей родов знания (С З*). Обозначения: Ас- – аспектный, ИН- – инструментальный, М – математика, Ф – физика, Эк- – экспериментальный, Эл- – элементный

Считается, что вся система знаний в ранге НБ [4] представлена ДИС-компьютером (ДИС-*К) Γ_0 уровня 4, имеющим 81 вершину как универсальные мини-категории. Далее, в [4] были выявлены 27 триад, составляющих вместе Γ_0 и получивших статус законов в НБ. Так что при описании на языке свода законов дело сводится к выбору развёртки ДИС-*К Γ_0^* уровня 3, вершины которого – эти 27 законов. За каждой такой развёрткой закрепляется группа из шести её базовых мутаций [8], среди которых две ориентированы на философские начала и в них законы выступают в статусе механизмов, две – на физические начала с законами в статусе качеств и две – на математические начала с законами в статусе ролей.

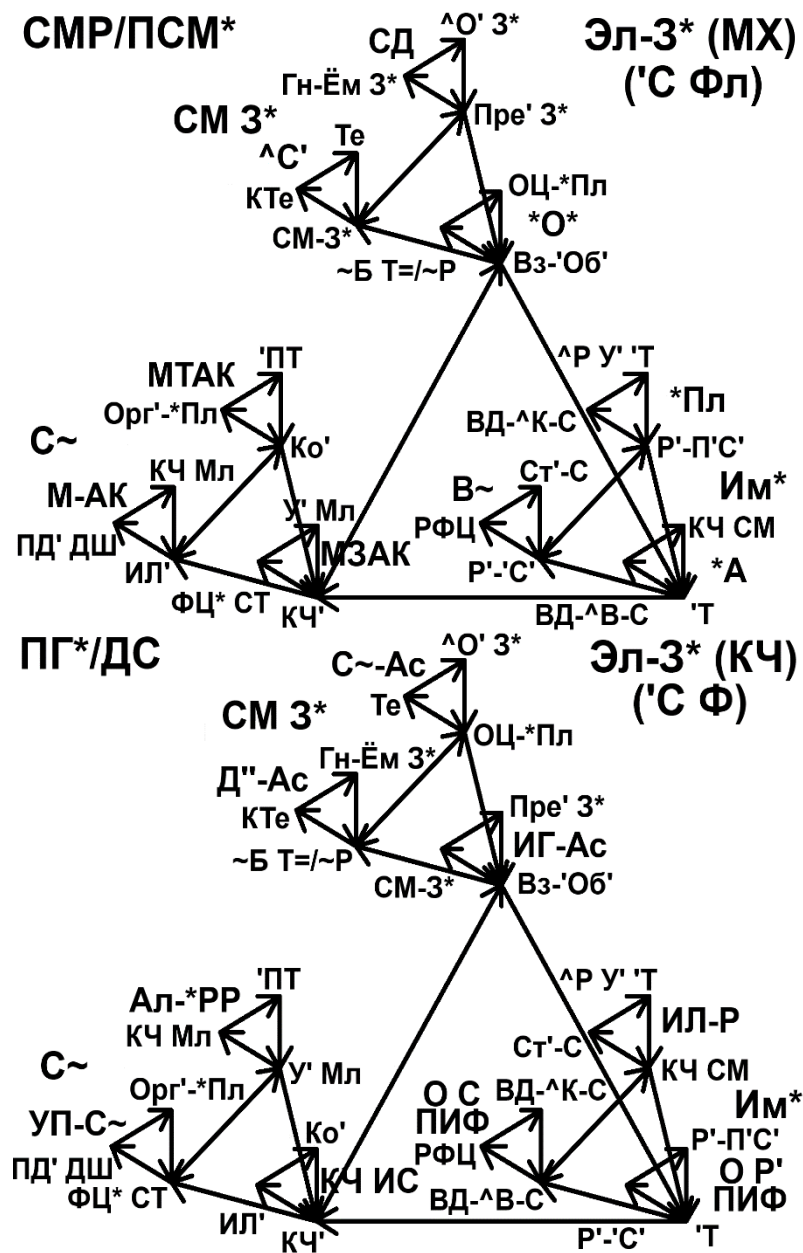
Разумеется, в каждой из сформированных развёрток можно осуществить дешифровки законов до мини-категорий в НБ и произвести структурный анализ с осмыслением на более тонком уровне. Но это актуально уже после того, как получено описание на языке свода законов.

Если теперь представить избранную развёртку с законами в статусе механизмов у рода аспектного знания, то по ней однозначно будут определяться развёртки, соответствующие родам инструментального, экспериментального и элементного знания. Здесь работают, так сказать, двухуровневые мутации физической и математической направленности, факты чего помечены у связей на рисунке 1. И получается, что двухразовое применение любой из этих двух мутаций к роду аспектного знания приводит к роду элементного знания, как это и представлено когнитивной ячейкой. Следует, однако, учитывать, что итоги таких действий всё же не тождественны друг другу. Эти итоги одинаковы по совокупности шести базовых мутаций [8], но с инверсией в них ориентаций на физические и математические начала, т.е. с инверсией в них у законов статусов качеств и ролей. Механизмы же так и остаются механизмами, однако порядки их расположения отличаются согласно инверсии феноменов становления и приложения. Однако к этому моменту с допустимостью инверсии в роду элементного знания следует отнести не как к парадоксу, а, наоборот, как к контролёру правильности выстраивания родов. Иное дело, что эта особенность приводит к неопределённости в восстановлении всех родов знания по данным элементного знания, тогда как по данным любого из других трёх родов знания (не только аспектного знания) все остальные рода знания определяются однозначно.

Но как раз сама проработка по НБ [4] с выявлением законов в ранге схем, именуемых ДИС-развёртками, позволяет взять объединение тройки этих ДИС-развёрток за основу рода элементного знания. Принимая это во внимание, приступим к описанию свода законов для каждого рода знаний.

3. Механизмы, качества и роли элементного знания. По сути, здесь имеем объединение сведений и схем в ранге ДИС-развёрток из [4]. Перестановка в них блоков всех уровней, в том числе и законов, произведена из соображения, чтобы результат получался последовательностью дешифровок,

выражающих становление знания, т.е. при каждой дешифровке последняя категория триады должна выражать само знание, первая – истоки для него, а вторая – некий синтезатор знаний из его истоков. В результате получаем схему (рис. 2) из 27 законов в НБ, скомбинированных в тройку блоков, в каждом из которых выделяются составные механизмы, качества и роли как объективные законы непосредственно самого знания. При этом, как особенности содержания исходных посылок в ранге ДИС-развёрток, так и непосредственная апробация результата, позволяют согласиться, что получившаяся схема сохраняет смысл при инверсии у неё качеств и ролей, ввиду чего она заслуживает представлять род именно элементного знания.



4. Механизмы, качества и роли аспектного знания. Чтобы получить остальные рода знания, надо определиться, какая из двухуровневых мутаций – физической или математической направленности – отвечает роду элементарного знания на рис. 2. Однако это продиктовано самим правилом формирования схемы механизмов элементарного знания – движением к знанию от его истоков на всех этапах дешифровки, и такому феномену инвариантности движения отвечает двухуровневая мутация физической направленности.

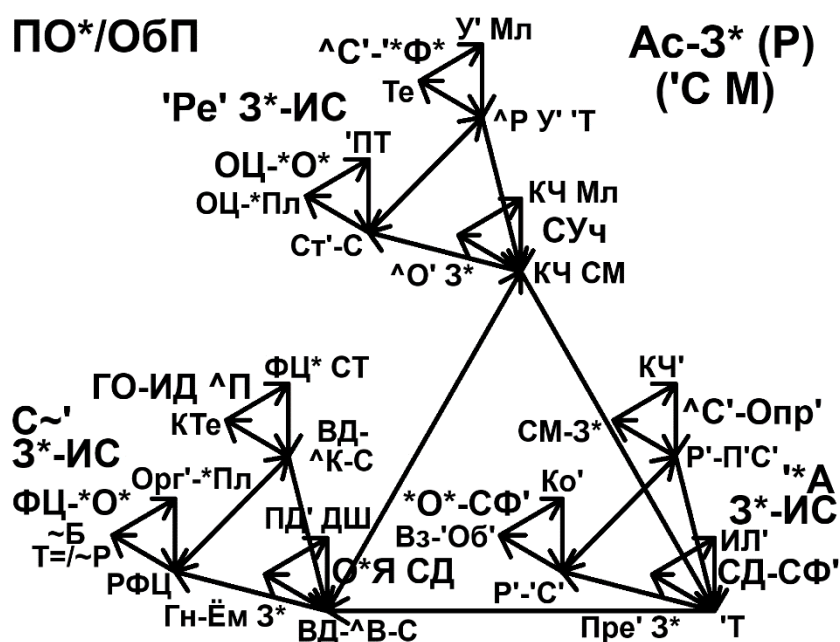


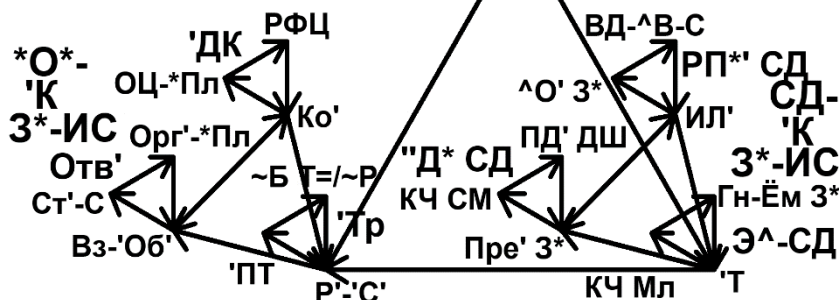
Рис. 3. Основные схемы аспектного знания (Ac-3*).

Обозначения, дополняющие указанные на рисунках 1 и 2: *А – актуализатор, А'Л – акмеологичность, ВД – взаимодействие, ГО – генетически обусловленный, 3* – знаниевый, ИД – идентификация, К – когнитивный, К' – конструирование, К^* – квантованность, КЦ* – концепция, МАс – многоаспектность, *О* – отношенческий, Опр' – определённость, О*Я – объяснение, П – понятийный, ^П – проект, "Р – редукция, 'Р~ – резонанс, 'Re' – репрезентант, Рф – рефлексия, С~ – синтезатор, ^С' – смысловой, СД – содержательный, Ст – статичный, СУч – соучастие, СФ – специфика, '*Ф* – формализация, ФЦ – функциональный

При этом в списке объективных законов-механизмов у аспектного знания имеются: онтология ресурса процесса информационного функционирования, качество инфраструктуры, интеграционный аспект в актуализаторах знаниевой инфраструктуры; онтология связи процесса информационного функционирования, управляемый синтез, дифференцирующий аспект в синтезаторах знаниевой инфраструктуры; моделирующая роль, алгоритмическая разрешимость, синтетический аспект в репрезентантах знаниевой инфраструктуры. В списке объективных законов-качеств у аспектного знания оказываются: когнитивный резонанс, акмеологичность интеллекта, качество взаимодействия в актуализаторах знаниевой инфраструктуры; квантованность, многоаспектность конструирования, рефлексия концепции в синтезаторах знаниевой инфраструктуры; операционная редукция, статичный аспект конструирования, понятийное ядро концепции в репрезентантах знаниевой инфраструктуры. В списке объективных законов-ролей у аспектного знания получаются: содержательная специфика, отношенческая специфика, смысловая определённость в актуализаторах знаниевой инфраструктуры; объяснение содержания, функциональное отношение, генетически обусловленная идентификация проекта в синтезаторах знаниевой инфраструктуры; соучастие, операционное отношение, смысловая формализация в репрезентантах знаниевой инфраструктуры.

Обратим внимание, что законы-механизмы у аспектного знания повторяют с точностью до перестановки законы-качества у элементного знания.

5. Механизмы, качества и роли инструментального знания. Применение к схеме аспектного знания операции в ранге двухуровневой мутации физической направленности приводит уже к схеме инструментального знания (рис. 4). При этом в списке объективных законов-механизмов у инструментального знания имеются: когнитивный резонанс, квантованность, операционная редукция в редукции; акмеологичность интеллекта, многоаспектность конструирования, статичный аспект конструирования в конструировании; качество взаимодействия, рефлексия концепции, понятийное ядро концепции в концепции. В списке объективных законов-качеств у инструментального знания оказываются: актуализация, мезо-аксиоматика, отношение в редукции; воплощение, математическая аксиоматика, смысл в конструировании; потенциал, мета-аксиоматика, содержание в концепции. В списке объективных законов-ролей у инструментального знания получаются: когнитивная, гомеостатическая, обусловленная колонизации в редукции; чертёж, описание, разработка изделия в конструировании; полнота концепции, параметры роста, границы концепции в концепции.



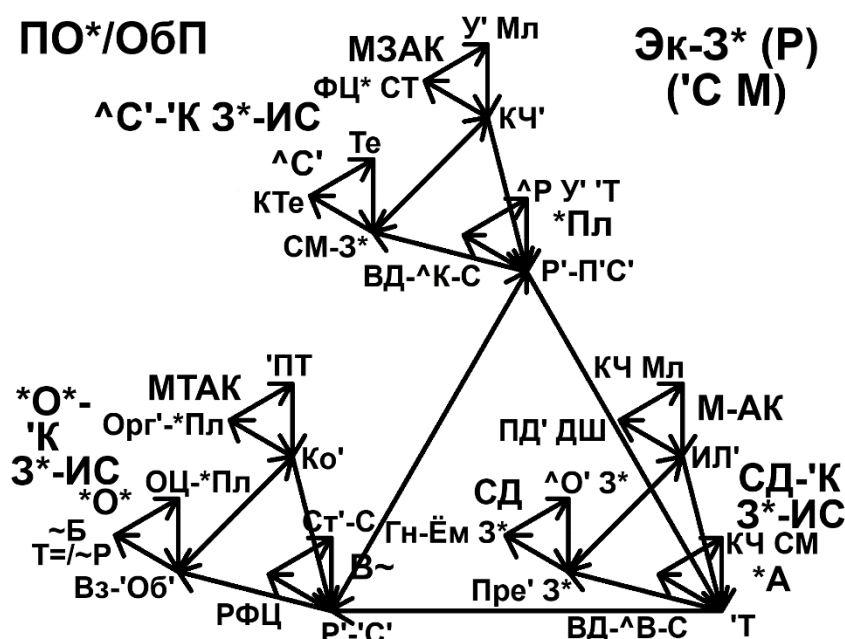


Рис. 5. Основные схемы экспериментального знания (Эк-3*). Обозначения, дополняющие указанные на рисунках 1–4: "Д* – детализация, 'ДК – дискуссия, За*М – замысел, 'К – компонент, К'Се' – консервация, Отв' – ответственность, Пм* – программирование, РП*' – распространение, 'Тр – транспорт, Э^- – эвристический, Эк – эксперимент

Здесь уже законы-механизмы экспериментального знания повторяют с точностью до перестановки законы-роли аспектного знания, а законы-роли экспериментального знания – сразу и законы-качества инструментального знания, и законы-механизмы элементного знания.

7. Следствия из представленных схем. По сути, каждый род знания указывает на то, в какой проекции, наделённой объективными законами, рассматривается вклад знания в функциях Мироздания. Причём, здесь не обязательно присутствие людей, их изобретений, но это может быть отнесено к любой не пустословной системе, непременно допускающей модель-прототип в ранге ДИС [9]. Знание является неотъемлемым элементом реальности [1], но его укоренение существенно отлично от того, как это принято в традиции. Знание в реальности ответственно за придание ей смысла, поэтому всякая реальность, которой присущ определённый смысл, наделена знанием, но оно может быть в состояниях: пассива, трансформации, актива. В частности, система знаний не обязана быть неким произведением искусства, но она уже начинается там, где есть организация принятия решений, а это заложено в любой части здоровой системы через акты трансформации пассива в актив.

Нельзя оставить без внимания, что некоторые объективные законы используются сразу в нескольких родах знания. Так, одинаковый набор объективных законов представлен: 1) сразу в механизмах у элементного знания, качествах у инструментального знания и ролях у экспериментального знания; 2) сразу в механизмах у аспектного знания и качествах у элементного знания; 3) сразу в качествах у аспектного знания и механизмах у инструментального знания; 4) сразу в ролях у аспектного знания и механизмах у экспериментального знания. В этой картине чётко отслеживается оппозиция между аспектным знанием и остальными тремя родами знания, допускающими един-

ство в базе объективных законов. И, похоже, именно аспектное знание выступает решающим путеводителем традиционных подходов к работе со знанием, в которых совершается исчерпывающая установка на актуальность, репрезентативность и синтез знаний. При этом, однако, нет явной заботы о механизмах элементного знания, о природе самих актуализации, системности, синтеза и возможностях их совершенствования и более эффективного использования. Такой недостаток компенсируется тройкой родов знаний, отличных от аспектного знания.

Далее, в трактате [1] знанию явно приписывается статус теории всего. Представленная картина с родами знания подкрепляет этот момент, тем более что в ней явно отразилась категория редукции, которая составляет главную проблему в трактате [10]. В свою очередь, картина с родами знания не богаче таких же картин с родами образовательных дисциплин и модернизаций [6–7]. Справедливо будет говорить, что на деле теорий всего существует гигантское множество. Каждая из таких теорий охватывает все мини-законы и мини-категории из НБ, но имеет свои специфические наборы объективных законов и отражает лишь малую часть развёрток всех знаний [4], прописанных в НБ. В связи с этим рода знания хотя и представляют теорию всего, но выражают всего лишь стратегии познания.

В дополнении к сказанному не теряет смысл мечтать и о единой теории всего. Однако она должна выступать уже технологией номологического синтеза всех возможных теорий всего. Но, похоже, этот момент ещё не осознан.

8. Заключение. С конца XX в. знанию уделяется всё большая роль, включая утверждения о начале доминирования в цивилизации «экономики знания». При этом знание не осмысленно фундаментально: не прояснена его природа, существует множество подходов к систематизации знаний при отсутствии онтологических оснований для этого.

Материал статьи разворачивается на предположениях о том, что знания есть часть реальности, а их трансформация из пассивного в активное состояние осуществляется человеком в обществе. Движение знания есть объективный процесс, подчиняющийся законам, которые выделяются в системно-организованном с применением ДИС-технологии знания – в НБ. В интересах согласовать представления о знаниях с другими проработками, полученными в русле приложений ТДИС, выделены четыре базовых рода знания: аспектное, инструментальное, экспериментальное, элементное. Развита идея Д. Дойча о том, что знания образуют теорию всего, но это делается в рамках НБ и с использованием ДИС-технологии.

Актуализация знания в современном обществе может быть реализована, если движение знания детально соотнести с четырьмя факторами модернизации [11–12] и поставить вопрос об индустриализации знания.

Список литературы

1. Дойч, Д. Структура реальности [Текст] / Д. Дойч. – Пер. с англ. Н. А. Зубченко. – Ижевск : НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика». 2001. – 400 с.
2. Поппер, К. Р. Логика и рост научного знания. Избр. работы [Текст] / К. Р. Поппер. – Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1983. – 605 с.

3. Разумов, В. И. К новой парадигме закона [Текст] / В. И. Разумов, В. П. Сизиков // Вестник Омского университета. – 2012. – № 2 (64). – С. 213–219.
4. Разумов, В. И. Приложения информационных основ синтеза систем: ДИС-развёртки и парадигма закона. Монография [Электронный ресурс] / В. И. Разумов, В. П. Сизиков. – Электронное издание № 33934. – № гос. регистр. 0321304636, ФГУП НТЦ «Информрегистр». – Омск. 2014.
5. Налимов, В. В. Спонтанность сознания личности. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура [Текст] / В. В. Налимов. – М : Изд-во «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1989. – 287 с.
6. Сизиков, В. П. Системный подход к базе образовательных дисциплин [Текст] / В. П. Сизиков, В. И. Разумов // Современные тенденции развития науки и технологий: Сб. науч. тр. по матер. XXI Междун. науч.-прак. конф. 30 декабря 2016 г. – Белгород : ИП Ткачёва Е. П., 2016. – № 12–8. – С. 110–123. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.
7. Сизиков, В. П. Модернизации как стратегии развития [Текст] / В. П. Сизиков, В. И. Разумов // Современные тенденции развития науки и технологий: Сб. науч. тр. по матер. XXIII Междун. науч.-прак. конф. 28 февраля 2017 г. – Белгород : ИП Ткачёва Е. П., 2017. – № 2–7. – С. 110–123. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.
8. Разумов, В. И. Практика с мутациями ДИС-компьютеров [Текст] // В. И. Разумов, В. П. Сизиков. – Вестник НГУ. Серия философия. 2013. – Т. 11. Вып. 3. – С. 16–22.
9. Разумов, В. И. Основы теории динамических информационных систем [Электронный ресурс] / В. И. Разумов, В. П. Сизиков. – Режим доступа: <http://www.omsu.ru/file.php?id=4264>.
10. Пенроуз, Р. Путь к реальности или законы, управляющие вселенной. Полный путеводитель [Текст] / Р. Пенроуз. – Пер. с англ. А. Р. Логунова и Э. М. Эпштейна. – Москва-Ижевск, 2007. – 911 с.
11. Коллинз, Р. Макроистория: Очерки социологии большой длительности [Текст] / Р. Коллинз. – Пер. с англ. Послел. Н. С. Розова. – М. : УРСС: ЛЕНАНД, 2015.
12. Разумов, В. И. Ценное пособие по политической, экономической, военной и культурной истории [Текст] / В. И. Разумов // Alma mater. Вестник высшей школы. 2015. – № 12 (декабрь). – С. 97–100.

СЕКЦИЯ «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

ОБ ИССЛЕДОВАТЕЛЕ ЭВЕНКИЙСКОЙ ШАМАНСКОЙ МУЗЫКИ И.М. СУСЛОВЕ

Кардашевская Л.И.

старший преподаватель,

Арктический государственный институт культуры и искусств,
Россия, г. Якутск

Статья посвящена ученому-североведу, этнографу, геологу И.М. Суслову, который внес большой вклад в изучение эвенкийской шаманской музыки.

Ключевые слова: эвенки, шаман, шаманское камлание.

Историк, этнограф, минералог, общественный и политический деятель **Иннокентий Михайлович Суслов** (1893–1972) внес большой вклад в изучение эвенкийской культуры. В 1914 году, приняв участие в этнографической экспедиции по Туруханскому району (Красноярский край), он записал на восковом фонографе шаманские обряды, которые хранятся в Российском этнографическом музее. В 1926 году, являясь председателем Красноярского комитета содействия народам Севера, он участвует еще в одной экспедиции в Эвенкию (ныне Эвенкийский муниципальный район Красноярского края), где на реках Чуня и Подкаменная Тунгуска ему снова довелось пообщаться с эвенкийскими шаманами, увидеть их камлания. В экспедициях основное внимание он уделял метеорологическим наблюдениям, изучению минерально-сырьевых ресурсов (открыл оптический кальцит (исландский шпат) [3], флоры и фауны региона (собранные коллекции хранятся в Ботаническом институте Петербурга), социальной культуры и права, но немалый интерес у ученого вызвал феномен эвенкийского шаманизма.

Шаманское камлание эвенков, как и других тунгусо-маньчжурских народов, представляет собой особое синкретическое искусство, соединяющее в себе слово, пение, танец, звукоподражания, обрядовые действия. Функцией шамана, как посредника между людьми и сверхъестественным миром, является оберегать людей племени от несчастий и злых духов, договариваться с ними. Для этого шаману нужно переноситься в другие миры (Верхний, Нижний) [2, с.576]. Эвенкийское шаманское камлание имеет следующую структуру: подготовка к камланию (прогревание бубна, подготовка одеяния), призывание духов-помощников, очищение коврика, шаманский танец. Во всех разделах центральное значение имеет бубен-помощник шамана, его звучание помогает камлающему попасть в иные миры, сопровождает его пение, являетсяместилищем духов. Бубен и колотушка – это важные и неотъемлемые атрибуты шамана. Они так же как и другие шаманские атрибуты (кафтан, шапка, обувь, различные подвески на плаще) являются «воплощением представлений об окружающем мире» [4, с.67]. А.М. Айзенштадт приводит отрывок из описания шаманского обряда, записанного И.М. Сусловым:

«...нагретый юношами бубен грозно гудит в искусных руках шамана. Шаман поет. Его несложная мелодия, в пределах двух-трех ступеней...сопровожаемая специфическими гортанными хрипами и особыми звуками, похожими на кряхтенье, передает импровизированный текст, переполненный дикими, мало понятными синонимами, необходимыми для рифмы и для ритма. Присутствующие повторяют на той же мелодии текст каждой строфы (обычно двестише) ...» [1, с. 61].

Интерес представляет описание Суловым следующего необычного камлания шамана Чунго, который «шаманил с деревянным изображением тайменя (дельбона)... Камлание происходило без бубна и без шаманского костюма(!). Шаман сидел в чуме на символическом плоту, держа в правой руке за хвост изображение дельбона, обращенного головою вниз. Находясь в таком положении, он раскачивался вправо и влево и пел, изображая диалоги с дельбоном...» [7].

«Камлание представляет собой ритуальное вхождение шамана в психотехнический транс (совершаемый обычно публично) для достижения тех или иных целей. Обычно это или исцеление больного... или проводы души (одной из душ) умершего в потусторонний мир. Иногда камлание совершается и по «малым» поводам (нахождение пропавших домашних животных и т. п.). Но в любом случае оно предполагает вхождение шамана в особое состояние сознания (транс, экстаз), подразумевающее или волшебный полет духа шамана вместе с духами-помощниками в верхний либо нижний миры ...» [6, с.136-137]. В этом плане очень необычным представляется следующее описание хоровода, в котором запевалой является шаман: «Запел шаман. Отдыхавшие возле хоровода старики и бабы стремглав бросились в хоровод. Шаман Баркиуль зовет сюда всех своих духов-помощников. Он хочет, чтобы они посмотрели на радость своего народа и приняли участие в хороводе» [7]. Здесь обращает на себя внимание синтез камлания и кругового танца, так как есть присутствие духов-помощников, которые помогают шаману перемещаться в другие миры. И.М. Сулов в одной из своих работ пишет: «Шаман поет... Присутствующие повторяют на той же мелодии текст каждой строфы (обычно двестише)» [5]. Таким образом, можно предположить, что респонсорность у эвенков некогда была связана с ритуальностью, когда хор присутствующих помогал солисту-импровизатору достичь определенной цели. В круговом танце это мог быть особый ритуал воссоединения с природой, в камланиях – шаманское священнодействие.

В ходе экспедиций И.М. Сулов фиксировал шаманские напевы в нотной записи. Так, в 1926 году он пишет о племяннике двух шаманов чапогирского рода Тыёрче: «Он хорошо разбирался в религиозных традициях своего народа... Мне настолько удалось расположить его к себе, что он очень откровенно рассказывает самые глубокие шаманские секреты и точно копирует целый ряд мелодий семи шаманов различных родов, причем все мелодии с отчетливым текстом. Мелодии же мне удалось приучить его напевать отдельно, чтобы скорее и легче можно было делать нотные наброски. Как жаль, что нет фонографа! Какие интересные подлинники приходится упускать!» [7].

В 20-е годы он пишет работу «Эвенкийская религиозно-шаманская музыка» с приложением нотных записей, которая, к сожалению, не была опубликована. В 1931 г. выходит его работа «Шаманство и борьба с ним», где говорится о природе шаманских песнопений. В «Сибирской советской энциклопедии» (1932) приведены три записанных им шаманских напева. «И.М.Суслову удалось обнаружить и описать многоголосие, рожденное не только канонической имитацией, но и вариативностью исполнения одной и той же мелодии. Можно предположить, что такие методы мелодического развития не заимствованы эвенками у других народов и найдены вполне самостоятельно. Наконец, И.М.Суслов показал, что на шаманском бубне эвенков (в связи с яйцевидностью его формы) можно извлекать два звука, находящиеся в квинтовом отношении» [1, с. 67].

Благодаря полевым работам этого ученого-исследователя в российских музеях и архивах хранятся уникальные материалы о религии и музыке эвенков Красноярского края, которые необходимо изучать, систематизировать.

Список литературы

1. Айзенштадт А.М. Песенная культура эвенков. Красноярск, 1995. 288 с.
2. Якутия. Историко-культурный атлас. Природа. История. Этнография. Современность / Науч.ред. В.Н. Иванов. М., 2007. С. 566-581.
3. Енисейский энциклопедический словарь. Красноярск, 1998. 735 с.
4. Мазин А.И. Традиционные верования и обряды эвенков-ороченов. – Новосибирск, 1984. 200 с.
5. Суслов И.М. Шаманство и борьба с ним // Советский Север. 1931. №3-4.
6. Торчинов Е.А. Религии мира: опыт запредельного. Психотехника и трансперсональные состояния. 4-е изд. СПб.: Азбука-классика, Петербургское Востоковедение, 2005. С. 123-143.
7. Клиценко Ю.В. И. М.Суслов и шаманы: к истории полевых исследований религии эвенков в 1926-1927 гг. // <http://zaimka.ru/>

СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

РЕКЛАМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ДУХОВНАЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ ПРОБЛЕМА

Сарахатунова Л.

магистрант, Пятигорский государственный университет,
Россия, г. Пятигорск

В статье рассматривается проблема рекламы интеллектуальной литературы, в связи с проблемой чтения вообще и данного жанра в частности.

Ключевые слова: реклама, интеллектуальная литература, коммуникация.

Для того, чтобы начать писать об этом, надо понять что же такое для современного читателя названная выше «интеллектуальная литература». Вот что пишут об этом на одном из форумов в интернете:

1. «Мысль такая: можно представить, что существует литература ответов (Л.Толстой, В.Шукшин) и литература вопросов (Ф.Достоевский, В.Набоков). Если при чтении возникает состояние сосредоточенности, концентрации, т.е. когда писатель обращается к мысли, не стремясь при этом давать рецепты жить, то эту прозу и следует называть интеллектуальной». (Канопус).

2. «Не хочу цепляться к словам, но на мой взгляд, в определениях типа "интеллектуальный" или "культовый" нуждаются исключительно выпендюрежники, которые читают не для удовольствия, а для того, чтобы говорить потом нужные слова в той или иной тусовке. Людям же непубличным достаточно подразделения литературы на плохую и хорошую, интересную и неинтересную. Поэтому и давать определение "интеллектуальной" прозы – дело бессмысленное». (Polecat).

3. «Есть, вероятно, такой понятийный оттенок: интеллектуальная литература – это уже, может быть, совсем не литература, а что-то иное (как "разочарованный лорнет" – уже не лорнет, а именно – взаимодействие).

4. Интеллектуальная литература не может по уровню не соответствовать тому, что делается в современной культуре вообще». (Канопус).

5. «Для меня интеллектуальная проза – та, что пишет о самой себе больше, чем о чем-либо еще. Читать ее неприятно, ощущение такое, будто пытаешься разговаривать с индивидом, оглушенным чувством собственной важности. Набоков – да, почти целиком соответствует этому определению. Возможно, поэтому и мнения о нем чаще всего полярны: от поклонения до отвращения» (AN.).

6. «Для каждой целевой группы – своя "интеллектуальная проза". У кого-то – Коэльо у других – Мураками или Пелевин или Паланик. У некоторых вообще Мамлеев. Но никто не назовет интеллектуальными, скажем, книги про Фандорина – они лишь увлекательны и бытоописательны» (tg@) [1].

Правильно ли хоть одно из этих мнений? Сказать сложно. Вопреки сложившемуся представлению, в наше время читают не так уж и мало. «Эстетика и мода оказались объединены и неразрывны в высшем сегменте потребительского рынка – рынка роскоши» [2]. Читать действительно стало модно во многом благодаря публикациям в популярных в сети пабликах, примерно такого содержания: «Все гуляют в клубах, курят и пьют, а я люблю читать, сидя в уютном кресле и с кружкой горячего шоколада». Чтение превратилось в мейн-стрим. Немаловажную роль сыграла адаптация российских издателей и книгораспространителей, а также читателей к новым экономическим реалиям, ростом популярности книги в стране [3]. Существуют десятки богатейших онлайн-библиотек с высокой посещаемостью, не менее популярны интернет-порталы для юных и начинающих, а также уже известных авторов, количество комментариев под творчеством которых – превышает десятки тысяч; в общественном транспорте всегда можно встретить несколько человек, уткнувшихся в свои гаджеты не ради переписки, а читающих какую-либо книгу. Разумеется, телевизор и интернет сами по себе уменьшили популярность «печатного слова», восполняя имеющуюся у любого человека потребность к получению информации, но читают тоже немало.

Неизменно падает лишь уровень качества читаемой литературы. Слабым, лишенным желания развиваться и думать больше, чем того требует обыденность людям свойственно убежать от реальности, которую не в силах изменить в мир грез и вымышленных персонажей, сражаясь с монстрами и неизменно их побеждая, или же покоряя сердца эльфийских принцев. Думаю, такая популярность низкопробной однодневной литературы связана с ее легкостью, эмоциональной насыщенностью. К сожалению, чем в книге больше жизненности или философии (особенно, если ее надо искать сквозь призму сравнений и аллегорий) тем тяжелее она воспринимается читателем. Эти процессы утомляют итак перегруженный информацией в современной жизни разум, не желающий сильнее загружать себя лишними «проблемами», особенно не напрямую их касающимися.

В связи с падением популярности, реклама данного типа литературы тоже является проблемой. В одной из своих статей профессора Пятигорского государственного университета Шульженко В.И. и Авшаров А.Г. указывают, что реклама и эстетика зримо изменили в наше время свои отношения. В первых, популяризация искусства, его «донесение» до народа невозможны без рекламы [4], но поскольку тиражи подобных текстов, обычно, не столь высоки, чтобы окупить даже само издание, нужно продать хотя бы часть изданных книг, и продать необходимо в сжатые сроки. Ввиду особенности жанра, тома интеллектуальных книг стоят дороже других, более легких и популярных. Поэтому важную роль в продвижении литературы играет реклама, особенно ее месторасположение [5].

Приведу пример: Один из популярнейших авторов современности для молодежи Анна Джейн (псевдоним), чьи книги не раз завоевывали на разных Самиздатах призы, получали степень «Звезда Рунета», уже не нуждается в активной рекламе. Среди любителей МРЛ (молодежный любовный роман) и

ФРЛ (фэнтезийный/фантастический любовный роман) она уже на слуху. «Мой идеальный смерч» изданный тиражом в 3 000 (три тысячи) экземпляров – был полностью раскуплен буквально за пару месяцев. Печатную версию невозможно было найти даже в интернете на заказ. К лету 2017-го года планируется переиздание всей трилогии, обещающей не меньший успех.

Но, несмотря на ажиотаж вокруг работ этого автора, в сети (в частности ВКонтакте) функционируют несколько групп, посвященных ей, где администраторы старательно ежедневно обновляют главную страницу, добавляя отрывки из произведений, особо привлекательные и сильные цитаты, картинки. Регулярно устраиваются конкурсы, на которых разыгрываются как книги, так и разные приятные мелочи (кепки, браслеты, брелки) с символикой произведений автора. И розыгрыши! Обязательная часть деятельности группы, где за репост можно получить подарок. Особо ярые фанаты создают буктрейлеры (видеоролики, спаянные из нарезок фильмов, или сериалов. Как правило, монтажники подбирают моменты, где герои фильмов/сериалов наиболее похожи на персонажей книг, но порой, сходство может заканчиваться цветом волос. При надобности накладываются субтитры), или пишут фанфики (вид печатного творчества, вдохновленного определенной книгой, или фильмом, и заключается в переделке под желания и задумки того, кто этим занялся).

Таким образом, можно заметить, что у одного из популярнейших авторов России, получающего читателей и по «сарафанному радио» и по небезызвестной категории «Звезда Рунета», работает команда, созданная на интересе читателей, и старательно продвигающая книгу.

И если реклама проникает во все сферы, выполняя функции не только информативности, но и становится социальным институтом рыночного общества [6], то какова же реклама интеллектуальной литературы? Для исследования мною было взято пятнадцать книг, но рассмотрю в этой статье лишь три:

1. Акرويد, Питер. «Повесть о Платоне»
2. Воннегут Курт "Механическое пианино"
3. Замятин, Евгений. «Мы»

Набрав в Google Акرويد, Питер. «Повесть о Платоне», можно найти не так уж много: несколько сайтов с текстом в бесплатном доступе и лишь один сайт [7] с любительским отзывом написанный неким sk-joker:

«Добро пожаловать в 38 век! Наш мир каким-то образом в результате «не понятно чего» прекратил материальное существование, и вместо вещей остались лишь их образы. К 38-му веку люди установили, что настоящий мир – не вещный, а мир чистых форм, полный света и энергии. Лондон в романе – лишь идея некогда существовавшего города, а его жители – идеальные прообразы лондонцев прошлого. В этом мире нет времени, но есть вечность. Именно поэтому их картина мира не совпадает с нашей, ведь то, что видим мы, – лишь отблеск идей. Но, как оказывается, и на светлом будущем есть свои пятна...

Идея романа уходит корнями к «Государству» Платона, где есть миф о пещере, в которой сидят привязанные люди и могут видеть лишь тени на

стене пещеры, поэтому принимают за истину не сами предметы, а отбрасываемые ими тени. Да и само построение произведения – в форме диалогов и мыслей, речей главного героя, снова-таки чувствуется веяние древнего философа.

Если вы решите, что это скучный философский труд, то ошибетесь. Идеи поданы просто и под соусом из лучшего английского юмора. Словарь и лекции пародийного историка по имени Платон являют собой реконструкцию не связанных между собой слов и текстов, причем не столько реконструкцию, сколько домыслы. Автор мастерски показывает случайную пронизательность героя в отношении сути вещей нашего времени. Именно сути, а не формального значения.

Мы все помним многие эпизоды из своего прошлого. С течением времени отношение к ним меняется, поскольку меняемся мы. А хотели бы вы перенестись 17 веков вперед и оглянуться назад, посмотреть другими глазами на недостатки и достоинства нашего мира? Тогда вперед и пусть творение Питера Акройда поможет вам в этом.»

Несмотря на то, что написано простым читателем, отзыв поражает своими художественностью и полнотой. Написавший это явно обладает обширным словарным запасом и большим багажом прочитанных книг за спиной.

Ничего более, хоть отдаленно похожего на рекламу мной найдено по этому произведению не было.

Воннегут Курт "Механическое пианино"

Описанным выше образом исследовала рекламу в интернете. Прочитать/скачать/купить данное произведение предлагают практически все сайты, но ни один из них не мог предложить даже вразумительной рецензии.

Замятин, Евгений. «Мы»

Нарочито выбрала третьим произведением русского автора, желая сравнить информацию, которая способна мне дать Всемирная Сеть. На первый взгляд, разница показалась колоссальной: отзывы, аудиокниги, краткое содержание, ведь книгу изучают в школе. Но опять же, ни одной рекламы. Если не считать нескольких групп в социальной сети, с крайне малым количеством подписчиков, даже это произведение «живет» очень незаметно.

Но, несмотря на скудность постоянной рекламы данного жанра литературы, и явно небольшое количество продаж, в России ежегодно в разных городах проводится фестиваль-ярмарка интеллектуальной литературы, как способ продвижения оной с целью привлечения большего количества читателей.

Как итог, можно смело предположить, что реклама интеллектуальной литературы практически отсутствует, если не считать рекламой вывески над стеллажами в книжных магазинах. Остается лишь вопрос: увеличился ли бы уровень популярности книг этого жанра при должном продвижении?

Список литературы

1. <https://www.proza.ru/2013/05/08/900>
2. Шульженко В.И., Авшаров А.Г. Эстетические метаморфозы рекламного текста. Сборник статей «Эстетика и прагматика рекламы» ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет». Пятигорск, 2016.

3. Книжный рынок России. Состояние, тенденции и перспективы развития. Отраслевой доклад / Под общ. Ред. В.В.Григорьева. – М.: Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, 2016. //URL: <http://www.rusrep.ru/culture/>
4. Шульженко В.И., Авшаров А.Г. Эстетические метаморфозы рекламного текста. Сборник статей «Эстетика и прагматика рекламы» ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет». Пятигорск, 2016.
5. Шульженко В.И. Городское пространство и кризис межкультурной коммуникации // Русский язык и межкультурная коммуникация. 2011. №1 (10). С. 132-139.
6. Егина К.Г. Реклама как духовно-нравственный и эстетический феномен. Сборник статей «Эстетика и прагматика рекламы» ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет». Пятигорск, 2016.
7. <https://fantlab.ru/autor5503/responsespage1>

СИСТЕМА ВЗГЛЯДОВ НА ЯВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Хетагурова З.Т.

аспирант факультета социологии и социальной работы,
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова,
Россия, г. Владикавказ

В статье рассматривается система убеждений на явления молодежной политики в нынешнем обществе, даются практические, а также методологические рекомендации, которые актуальны тем, что государственная политика молодёжи в наше время может основываться и осуществляться на новом и более эффективном уровне, она должна соответствовать адекватной современному положению и состоянию общества.

Ключевые слова: студенческая молодёжь, концепция молодёжной политики, молодёжная политика, приоритетные направления молодёжной политики, патриотическое воспитание, формирования здорового образа жизни молодёжи, трудоустройство молодёжи, молодежные объединения.

Молодёжь в современном обществе является не только будущим, но и настоящим нашей Республики Северная Осетия-Алания, а также от её благополучия, состояния зависит итог всей нашей деятельности в будущем.

Молодежная политика – это самостоятельный вектор деятельности государства, которой ведет молодежную политику сквозь призму систем органов управления и ее координации, при этом, чем ниже активность современной молодежи, тем интенсивнее вмешательство государства нашей страны. Осуществление и результативность молодежной политики в современном обществе зависит от различных факторов: потребностей, интересов молодежи и требований, которые постоянно меняются с учетом качества образования, трудоустройства молодежи, досуга и сферы услуг [2].

Система взглядов молодежной политики в наше время, и программы, которые способствуют её реализации в РСО-Алания, актуальны тем, что государственная политика молодёжи в сегодняшний день может реализовываться и формироваться на новом и более эффективном уровне. Молодёжной политике должно уделяться больше внимания, так как современная молодёжь

имеет мощный инновационный потенциал. Далее рассматривая необходимость духовной и материальной помощи и поддержки современной молодёжи, а также предоставления ей условий в силу того, что молодёжь недостаточно социально защищена в сложных стартовых начинаниях, ориентиры молодёжной политики должны быть направлены на поддержку молодёжного общества в самоорганизации и последующей самореализации.

Конечно, в то же время нужно отметить, что возможности современной молодёжи при обусловленных политических условиях могут носить как положительную направленность, так и отрицательную, чем можно нанести ущерб самой молодёжи и в целом государству.

Нужно сказать, что молодёжная политика содействует развитию потребности молодёжи в обществе в наше время, в понимании своей ответственности перед его будущим, с чем и связана необходимость изучения этой проблематики.

В нашем государстве можно говорить, что 1991 год является точкой отсчёта истории молодёжной политики, распоряжением Президента РФ вводится должность Полномочного представителя Правительства РФ по делам молодёжи.

На уровне государства сформировалась система управления молодёжной политики государства. Сегодня системой управления молодёжной политики занимается Департамент по молодёжной политике Министерства образования Российской Федерации. Вопросами молодёжной политики занимаются органы законодательной власти во всех областях жизнедеятельности.

В России каждый субъект РФ имеет орган по делам молодёжи, действует вертикальная структура управления, которая осуществляет молодёжную политику с помощью государства.

Сегодняшний день схема согласованности данных органов исполнительной власти и общественных организаций при осуществлении молодёжной политики в РСО-Алания отражает потребности нынешней ситуации, следовательно, нуждаясь в выработывании и усилении на уровне государства. Программы молодёжной политики в РСО-Алания осуществлялись Министерством по делам молодёжи, физической культуры и спорта РСО-Алания, а с 2015 года Комитетом РСО-Алания по делам молодёжи сообща с Министерством образования и науки Республики Северная Осетия – Алания, а также средних, профессиональных, высших образовательных учреждений и центра занятости населения [5].

Результаты последних лет в РФ показывают, что увеличивается интерес общественности к проблемам молодёжи, осуществляют мероприятия по оказанию практической помощи среди молодёжи в ее социализации. Все же отметим, что сегодня для реализации продолжительной и результативной молодёжной политики условий нет, и, воздействие государства на сложившуюся ситуацию в молодёжном обществе, также нет на данный момент определенной системы [3].

В связи с этим стоит отметить, что государственное управление в рассматриваемой проблеме носит неустойчивый характер, причина которого ча-

стое реформирование федерального органа исполнительной власти, на какие были возложены функции государственного регулирования, межотраслевой координации в области молодежной политики [7].

В сложившейся ситуации, большая часть современной молодежи вызывает основательные и серьезные опасения [1]. Наблюдается увеличение роста безработицы, роста девиантного и делинквентного поведения молодежи, роста наркомании в регионе, увеличение уровня бедности. Относительно низкие показатели состояния здоровья современной молодежи, отсутствие в большей степени у молодых семей нормальных бытовых условий для жизнедеятельности, а также осуществления репродуктивных функций, и все это ведет к тому, что духовная, экономическая, моральная и духовная составляющая подрастающего поколения обнищает.

Таким образом, результативная государственная молодежная политика нуждается в формировании и осуществлении, а также, реализации программ от федеральных органов государственной власти, которые обращены на решение носящих проблем молодежи на сегодняшний день, обеспечение их участия, как в социальном, так и экономическом подъеме РФ [6].

Такая работа в большей степени носит характер интеграции сил и упорядочение возможностей органов исполнительной власти, какую можно реализовать только при наличии самостоятельного федерального органа исполнительной власти учитывая статус и полномочия.

Система убеждений на явления молодежной политики РСО-Алания является инструкцией к действию разного рода обществ и формирований, и непосредственно ориентиром для юридических и физических лиц, административно – автономных органам городского самоуправления, но имеющих стремление и потенциал участвовать в решении вопросов молодёжи нашей Республики [4].

Оценивая эффективность современной молодёжной политики, если говорить объективно, то её влияние на жизнь молодого поколения нужно оценивать как низкую. В данной ситуации причин может быть много. Однако нужно отметить, что плодотворной является совместная работа, а это – политика партнёрства между местной властью и молодым поколением.

Наиболее перспективными категориями в сферы молодёжной политики нужно обозначить как социально-активную молодёжь, потому как эта категория является главной для реализации и осуществления программ для молодых людей, и асоциальных групп молодежи.

Остаются актуальными вопросы о необходимости утверждения принципа перспективного и долгосрочного инвестирования на затраты в социальной области, формирование нормативной и правовой базы молодёжной политики [4].

Вышеуказанные вопросы, связанные с социокультурными направлениями по РСО-Алания характеризуются постоянными воспроизведениями, поэтому видоизменение минимум одной из указанных характеристик, не говоря уже о комплексном изменении условий, требует кропотливой и целеустремленной молодёжной политики.

В нашем регионе мало затрагивается вопрос о привлечении на постоянное место жительства или в порядке культурного обмена молодого поколения других городов, регионов, стран, тем самым формируя социально-активную группу людей, личностей, которым создавались и предоставлялись бы условия для самореализации в разных областях для развития региона. Таким образом, поддерживая и развивая многоуровневую системы образования и вовлекая молодёжь в управлении РСО-Алания.

Главным методологическим основанием системы взглядов на явления молодежной политики должны быть сориентированы на принятие самостоятельных решений – инициативность, а также самостоятельную молодёжь РСО-Алания, поддержку результативных программ, разработанных и реализуемых активистами среди молодёжи, организация равноправных условий для поддержки молодёжной активности, снабжение финансовыми ресурсами молодёжных проектов в рамках государственной молодёжной политики.

Результативная молодёжная политика государственной важности является одним из несомненных и обязательных условий стратегического формирования нынешнего общества, наращивания внутреннего резерва в его экономическом, интеллектуальном и творческом поприще [7].

Список литературы

1. Апокин, А. Анализ студенческой занятости в контексте российского рынка труда [Текст] / А. Апокин, М. Юдкевич // Вопросы экономики. – 2008. – №6. – С. 98-110.
2. Боряз, В.Н. Молодежь Методологические проблемы исследования [Текст] / В.Н. Боряз. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: Наука, 2010. – 155 с.
3. Григорьев, С. В поисках смысла жизни и справедливости: студенчество России на пороге XXI века [Текст] / С. Григорьев, В. Немировский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Барнаул-Красноярск, 2010. – 150 с.
4. Ильинский, И.М. Молодежь и молодежная политика: Философия, история, теория [Текст] / И.М. Ильинский. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: Голос, 2010. – 693 с.
5. Концепция государственной молодежной политики Российской Федерации (проект) [Текст] // Проблемы развития человеческого потенциала в деятельности Совета Федерации (наука, образование, культура) // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. №10 (141) – 2001.
6. Криворученко, В.К. Молодёжь и молодежная политика: термины, понятия [Текст] / В.К. Криворученко / Учеб. пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Национальный институт бизнеса, 2009. – 400 с.
7. Лоншакова, Т.Е. Социальная политика в РФ / Т.Е. Лоншакова, Л.А. Солдатова. – М.: Высшая школа, 2007. – 143 с.

IDENTIFYING CHILDREN'S SPEECH DISORDERS

Ivanova E.V.

Graduate student, Pre-school,
Primary and Special Education Department,
Belgorod State National Research University, Russia, Belgorod

Karabutova E.A.

Scientific Adviser, Ph.D. of Science in Pedagogy, Associate Professor,
Foreign Languages Department, Belgorod State National Research University,
Russia, Belgorod

Speech disorders are prevalent, affecting large percent of American and Russian children. Some speech disorders result from known biological causes. Diagnosing speech and language disorders in children is a complex process that requires a large amount of information about the speech. Children with severe speech and language disorders have an increased risk of a variety of adverse outcomes.

Key words: speech disorders, special therapy, threats, cultural and linguistic environments, socio-emotional function, biological factors, cognitive development.

According to many authors the problems of speech disorders are particularly serious, preventing or impeding children's participation in a family and a community, school achievement, and eventual employment.

It is empirically proved (Brumbach, 2014) that speech disorders are prevalent as with American as Russian children. For example, studies by Brumbach and Goffman (2014) suggest that children with speech disorders are noted general deficits in gross and fine motor performance. Russian scientists (R.I. Lalaeva, R.E. Levina, N.In. Serebryakova, T.B. Filicheva, G.V. Chirkina) reported a significant increase in the number of children with speech disorders, in connection with the Central nervous system, late children acquiring speech, social disadvantages and adverse social environment [2].

The majority of the authors (H.D. Nelson, M. Walker, J. Wilkinson) describe some speech disorders as a result of such biological factors as aphasia, alalia, rinolaliya, dysarthria [3].

Besides speech disorders frequently co-occur with other neurodevelopmental disorders and may be considered the earliest symptoms of serious neurodevelopmental conditions.

Studies by Brumbach and Goffman suggest that children with speech disorders have an increased risk of a variety of adverse outcomes, including mental health and behavior disorders, learning disabilities, poor academic achievement, restricted employment and social positions [1].

Considerable evidence suggests that speech disorders represent serious threats to children's social, emotional, educational, and employment outcomes. It is critically important to identify such disorders caused by two reasons: firstly, be-

cause they may be early symptoms of other serious neurodevelopmental disorders, and secondly, so that interventions aimed at forestalling or minimizing their adverse consequences can be undertaken.

The professional body of speech and language therapists the «Royal College of Speech and Language Therapists» mentions that in many children speech disorders occur for unknown reasons. In such children, diagnosing speech disorders is a complex process that requires assessing not only speech skills but also cognitive, perceptual, motor, and socio-emotional development; biological, medical, and socioeconomic circumstances; cultural and linguistic environments [5].

Surely speech disorders can accompany or result from any of the conditions that interfere with the development of perceptual, motor, cognitive, or socio-emotional function.

According to many authors speech disorders when combined with other risks, such as poverty, severe speech and language disorders can increase risk for a wide variety of adverse outcomes, including social isolation and mental health disorders, learning disabilities, behavior disorders, poor academic achievement, and chronic underemployment.

Evidently, intensive monitoring of speech development in such children is actually important for early detection and intervention to lessen the effects of speech disorders.

According to S. Ringwalt (Ringwalt, 2015) criterion-referenced measures, involve detailed observations of specific skills, such as parent checklists of the number of words that children say. For example, 3-year-old children are expected to say 50 or more different words; those who fail to reach this criterion may be identified as having a significant vocabulary delay. Similarly, by 9-10 months of age, children are expected to communicate with their caregivers using nonlinguistic signals such as pointing and clapping; a 12-month-old who appears uninterested in others and fails to produce such basic communicative precursors to speech may be identified as having a significant delay in the pragmatic domain of speech [4].

The researchers advocated that the toddlers who are late talkers often make developmental gains; however, these gains may be less likely in children whose condition is severe and who have other neurodevelopmental and socioeconomic risk factors. Children with language disorders at the age of 5 or 6 are likely to have persistent speech problems throughout childhood.

To sum up the information given above severe speech disorders are likely to persist throughout childhood. However special therapy provides improved function in those areas that are targeted. But children with severe speech disorders have a particularly high risk of learning problems during the elementary school. Thus, a 6-year-old child may have speech skills comparable to those of children 2 or more years younger. As a result, a large gap exists between the child's abilities and the array of speech skills required to perform in school.

References

1. Brumbach, A.C.D. and etl. (2014). Interaction of language processing and motor skill in children with specific language impairment /A.C.D. Brumbach, L. Goffman – Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 57(1):158-171.

2. Filicheva, T.B. and etl. (1989). Principles of therapy: Uchebnoe manual for students / T.B. Filicheva, N.A. Sheveleva, G.V. Chirkina. –223– [Online] Available: http://pedlib.ru/Books/2/0032/2_0032-1.shtml.

3. Nelson, H.D. and etl. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: Systematic evidence review of the US Preventive Services Task Force /H.D. Nelson, P. Nygren, M. Walker, R. Panoscha. – Pediatrics117(2):e298-e319.

4. Ringwalt, S. (2015). Summary table of states' and territories' definitions of criteria for IDEA Part C eligibility. – Chapel Hill, NC: Early Childhood Technical Assistance Center.

5. Royal College of Speech & Language Therapists (2005). Preschool children with communication, language & speech needs. In Clinical guidelines (Ch. 5.2), edited by S. Taylor-Groh. – Bicester, UK: Speech mark Publishing Ltd. Pp. 19-24.

INTERNET USE IN DISTANCE EDUCATION IN SERBIA SCHOOLS¹

Minic Lj.V.

Associate Professor, Faculty of Pedagogy, PhD in Pedagogical Sciences, professor,
Faculty of Pedagogy, Serbia, Prizren – Leposavic

This paper analyzes modern Information and Communication Technologies and their application in schools in Serbia. Basically, the introduction of Information Technology in the teaching process suppresses the traditional way of teaching where the teacher and the textbook are the only sources of information. Accordingly, there are new information and communication systems where the Internet and distance education gain supremacy. They basically change the teaching process and provide help to adapt to the changes.

Key words: Information Technology, school, Internet, distance education, student.

The development of Information and Communication Technology enable people to solve the problems through the design, development and use of technology-based systems and processes which improve the efficiency of information and knowledge in various situations. Computer systems based on hardware, software, and related processes are used for this purpose. The term *Information Technology* appeared in the late 70's of 20th century and it includes the technical means and methods for the creation, storage, transmission and use of information. Thus, the Information Technology includes a set of methods and ways to collect, input, storage, process, issue and use the information [4, p. 69]. Information Technology literacy is defined as the ability to use computers and computer programs. Increasingly rapid technical and technological development imposes changes to take place in all aspects of our life and work. The computer has become a part of every person's life, which is why a lot is written about it and its benefits. Modern computer technology has enabled people to: take an active role in the information process and not just be a mere recipient of information being sent by someone else; quickly exchange information with other people; control the information flow which is not possible in the mass media; send the message when it suits them best; establish a

¹ This paper is based on the research done within the project III 47023 "Kosovo and Metohija between the national identity and European integration", funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

connection with the remote individuals and databases, thereby eliminating the adverse effect of the spatial distance and achieving maximum effectiveness; study independently, regardless of the peers in the class, and progress in accordance with their potential; study anywhere, not just in the classroom [2, p. 229-230]. For the development of Information Technology core skills in students, the following things are essential: the development of opinion, the use of symbols of language and text, self-management, relationship towards others and participation [5, p. 110]. Out of all recent achievements, Internet resources are the ones that help the education of children the most and prepare them for the new information age. In recent decades, the Internet has become an inexhaustible treasure trove of information from all areas of human life and work. The Internet helps students to successfully study the current and rationally synthesized teaching material, and specially designed websites dedicated to a particular scientific topic can be used. In technical terms, the Internet is a set of computers connected via the relevant infrastructure, which mutually exchange and process information in the form of electronic signals [1, p. 296]. The application of the Internet for education purposes provides: communication between participants in the teaching process through the computer, presentation and adoption of learning material based on the pre-defined curriculum, the evaluation of knowledge acquired through a variety of tests, teaching management relating to the creation and use of various administrative data on students and curricula, identification of teaching material on the Internet and linking them, including the creation of a battery of tests to assess students' knowledge, that is, individual skills.

When organizing the Web-supported teaching, it is assumed that the preparation for this type of teaching is different (more specialized and thorough) than the preparation for traditional teaching. If the school regularly uses the Internet, students and teachers become the organizers and facilitators of the teaching process, in the true sense of the word. Students are also offered the opportunity to actively participate in the selection of learning topics, information and illustrative material, including the choice of learning method and pace, while the teacher becomes more of a consultant, planner, developer, advisor, etc. Curricula implemented in schools with the use of the Internet can be so designed to encourage students to construct knowledge, and not only receive information. This means that students should be enabled to think, generalize and investigate, and Internet Technology can help a lot with this [2, p. 231]. It helps teachers to do a better and more effective preparation for teaching. For this purpose, they can use the following tools: Internet Websites (which allow the use of information important for the participants in the learning process); Webpages of the courses provide the data on teachers, curriculum description, as well as the activities that take place during these courses; electronic texts, which make it easier to search for teaching materials; lesson preparation. Distance learning includes a spatial distance between teachers and students. They are not in the same room, and usually do not live in the same city. Distance learning can be implemented using a variety of media, the most common of which are: auditory media, visual media, printed media, interactive computer communication, etc. Distance learning has the following features: the physical separation of stu-

dents and teachers in the learning phase; two-way communication between students and teachers; the existence of permanent or temporary tasks that the teacher gives to the pupils; timesaving; periodic consultations with the teacher at the same premises; independence of students when studying the literature; equalizing the level of the information obtained in different schools; possibility of hiring the best professionals in different schools; use more didactic media and tools; flexible commitments schedule; active participation of students in work organization, etc. [3, p. 60]. There are several types of distance learning. Among these, there are some that vary in degree of productivity: school – Internet; school-Internet-school; teacher – Internet- teacher; student- Internet. What is important to emphasize is the fact that this type of learning largely depends on the motivation of students, on their independence and discipline. Distance learning can be based on: information exchange between students and teachers, and on the productive activities of students, which they achieve by using modern means of telecommunication [2, p. 221]. One of the principles of distance learning is to give the priority to the practical application of knowledge rather than just keeping it verbal. The value of this type of teaching is that it offers a lot of individualization, which is reflected in the opportunities for students to choose modules and thus study only with material they are interested in. Lessons can be organized through: regular mail, e-mail, an educational institution that provides learning material on their website which can be accessed only by their students, as well as through the materials available on the Internet, and students are sent the Internet addresses where they can find this material.

References

1. Budimir-Ninkovic G., Sucevic V., Stevanovic N.: Primena interneta u obrazovanju i informacionom društvu, Obrazovne inovacije u informacionom društvu, 2013. 296 s.
2. Vilotijević M., Vilotijević N.: Inovacije u nastavi, 2008. 221-231 s.
3. Mandić D.: Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju, 2003. 60 s.
4. Minić S.: Osnovi informatike i računarstva, 2005. 69 s.
5. Soleša D.: IKT kompetencije vaspitača i učitelja za informaciono društvo, Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja, 2010. 110 s.

HOW TO ORGANIZE FIVE MINUTE ACTIVITIES

Undarmaa Y.-O.

lecturer at Department of European Studies, Khovd State University,
Mongolia, Khovd

Warm up is important part of the lesson stage. So the teacher have to prepare short-five minute activities one of the main components of the lesson. If the teacher teach warm up successfully, your teaching process will be more effective and your students will be active.

Key words: warming up activities, students' attention, students' participation, encourage.

Warm up\review\ encourage learners to use what they have been taught in previous lesson. It should be part of your everyday lesson plan and of course after

your greeting is the first thing you do with your students. An effective warm up serves as a springboard into the topic or target language of the lesson. It should be an easy exercise that all students can participate in. Participation of all students is important because this creates a fun focus on English in the classroom and gets the students ready to listen to their teacher.

A fun warm up, on the other hand raises energy levels also produce relaxed, less inhibited students. When preparing lesson, you start by planning the main items you want to include: the teaching of a new grammar, grammar exercise or the reading text with the longer teaching process. So the teacher have to prepare short-five minute activities one of the main components of the lesson. Before planning and organizing our teaching, you need to choose activity that connected with the topic and funny one. This activity is a short, fun game which a teacher or trainer can use with students.

The teacher can use

- a quick warm-up for the beginning to get your students into their right mood for learning
- an idea for a brief vocabulary review before starting a new text
- a brief orientation activity to prepare a change of mood or topic
- a light filter to provide relief after a period of intense effort and concentration
- proverbs
- songs
- games and other things.

Generally, these activities are suitable for a variety of levels, from elementary to advanced. In order to explain the organization of an activity, you will usually have to give an example of what is to be done. It must be clear and understandable for students.

The purpose of a warm up is to:

- encourage the students
- wake them up – first thing in the morning and after lunch people are often a little sleepy
- prepare them to learn by stimulating their minds and/or their bodies.
- Warm ups should last about 5 minutes. Warm ups are particularly useful:
- to help new students or trainees to get to know each other
- to mark the shift when students have finished learning about one topic before starting on a new topic.

But these activities fit the learning objective for the lesson. Make sure the words are fairly easy to understand depending on the level of the students. If you are teaching present simple tense you can use proverbs. It is possible to use proverbs for teaching present simple tense.

Useful Strategies when Implementing Warming up Activities

For the purpose of some specific aspects related to warm up activities which we thought could make students' learning more stimulating. They were as follows:

- Breaking the monotony of learning: About this one, Dornyei (2001) highlights the importance of the "motivational flow" when talking about the general

rhythm and sequence of events in class and suggests starting it with a warmer, which can be a short stimulating game to set the tone.

- Making the tasks more interesting: The author claims that humans are able to produce concentrated effort if they want to. Generating this interest involves a set of characteristics. Most of them can be adaptable; thus, they become challenging for students since they have interesting content, novelty, and intriguing, exotic, fantasy and personal elements; they stimulate competition and humor.

- Increasing the involvement of the students: He considers that it is important to make students active participants and suggests selecting tasks which require mental or bodily involvement of each participant and creating specific rules and personalized assignments for everybody.

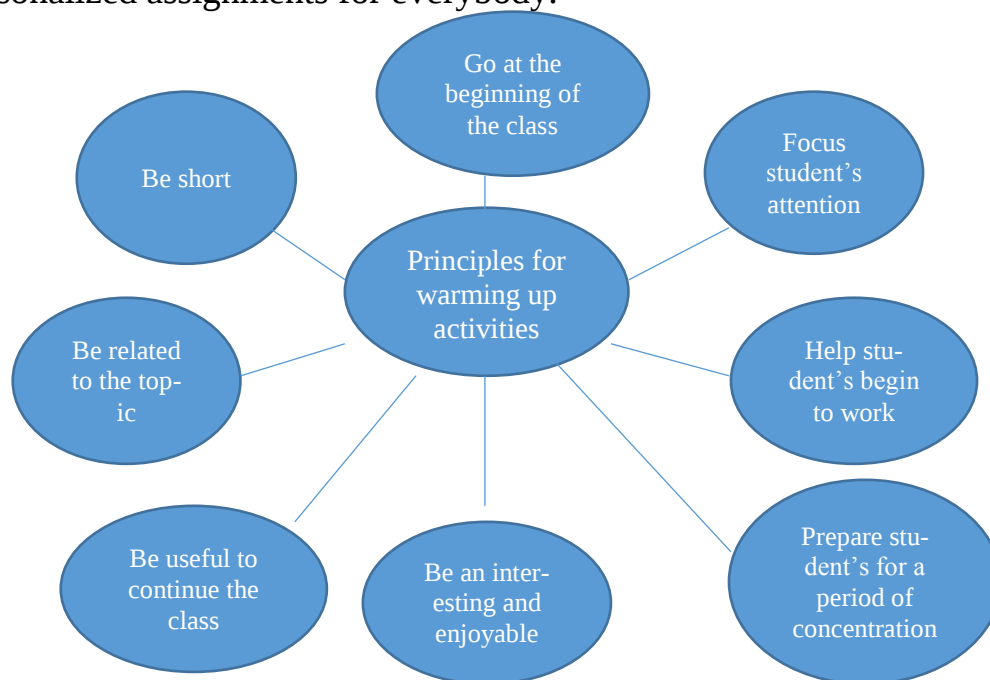


Fig. Diagram 1 shows some of the principles that a teacher must consider when preparing a warm up activity

The principles contained in this diagram make us realize that warm up activities are not only processes to begin the class, but tools that help us catch students' attention. If you start with an exciting and interesting activity you can be sure the other steps can be developed easily. This warm up must also be short because it is like a preparation for the other class stages. That is why it has to be related with the topic and centered in communicative aspects which could involve activities that emphasize the practice of different skills.

References

1. Dorney Z. Motivational Strategies in the English classroom. Cambridge University Press Profile Issues in Teachers Professional Development, 2001.
2. Penny Ur and Andrew Wright Five minute activities-A resource book of short activities 3. Teach English, 1992.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ США

Бессарабова И.С.

профессор кафедры педагогики, д-р пед. наук, доцент,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Волгоград

Куряшева Е.С.

магистрант кафедры педагогики, Волгоградский государственный
социально-педагогический университет, Россия, г. Волгоград

В данной статье рассматриваются основные принципы организации инклюзивного образования детей с альтернативным развитием в США на основе принципа поликультурности. Выделены следующие принципы: *системный, командный, позитивный, семейный, трансформационный*; раскрыта сущность данных принципов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, принципы организации инклюзивного образования, поликультурность, альтернативный ребенок.

На современном этапе развития социума инклюзивное образование считается ведущей перспективной формой обучения детей с альтернативным развитием в американской школе, так как подобная организация учебного процесса позволяет удовлетворить образовательные потребности каждого особенного ребенка. При этом существенно расширяются возможности социализации учащихся, способы их коммуникации, как в учебном заведении, так и за его пределами.

Организация построения системы инклюзивного образования в США имеет собственные традиции, четко сформированную позицию социальной субъектности всех участников инклюзивных образовательных практик, что существенно повышает эффективность обучения в поликультурной школьной среде.

Цель данного исследования: охарактеризовать основные принципы организации инклюзивного обучения детей с альтернативным развитием в США на основе принципа поликультурности.

Анализ литературы позволяет выделить следующие принципы: системный, командный, позитивный, семейный, индивидуальный, трансформационный. По словам исследователей, (Бауэр, Браун, Адолесцентс), только совокупность этих принципов обеспечит создание инклюзивной среды обучения [2].

Рассмотрим более подробно каждый из названных принципов.

Системный принцип. Автором идеи системного принципа является У. Бронфенбреннер, по мнению которого местная община должна представлять собой систему взаимосвязанных друг с другом учреждений, структур, ассоциаций и ценностей, что в совокупности обеспечивает успешное развитие каждого ребенка. При этом особая роль придается инклюзивным школам,

являющимся неотъемлемым компонентом данной системы, которые обеспечивают включенность альтернативного ребенка в жизнь общины и постепенно в жизнь всего общества [6]. Автором подчеркивается важная роль постоянного сотрудничества школы, семьи, сверстников и соседей ребенка для развития его активности, и появления чувства принадлежности к общине.

По мнению ученых (Бэнкс, Льюис), данный подход ценен с точки зрения возможности скоординировать и соотнести деятельность всех участников образовательного процесса для создания гибкой структуры инклюзии ребенка в общество. Это позволяет функционально распределить необходимые обязанности между каждым участником данной системы. При этом считается, что недооценивается роль учителя как равноправного участника наравне с семьей в развитии ребенка [1].

Командный принцип. Данный принцип, следуя своему названию, предполагает работу в команде. Это означает, что обязанности по обучению и воспитанию альтернативного ребенка не лежат только на тех учителях, в классе которых есть альтернативные дети. Это – обязанность всего школьного коллектива. Один из вариантов данного подхода предусматривает наличие ассистента учителя, если того требуют индивидуальные особенности ребенка. По мнению ученых, такая форма работы позволяет постоянно обмениваться информацией и опытом, что необходимо при контакте с альтернативными детьми, так как часто ситуация может оказаться нетипичной. Практика доказала, что командный принцип помогает повысить уровень академической успеваемости и социальной компетентности детей [3].

На наш взгляд, преимущества данного принципа сводятся к следующему: совместными усилиями можно разработать более точный индивидуальный маршрут обучения ребенка; совместная работа и постоянная взаимопомощь создают высокий уровень мотивации учителя и ребенка. Сотрудничество разных специалистов имеет свои положительные стороны, но отсутствие постоянной взаимопомощи и обмена опытом между учителями школы не способствует полной включенности ребенка в жизнь учебного заведения. Думается, что разобщенность в работе учителей может обеспечить только интеграцию ребенка (т.е. физическое присутствие в школе), но не подлинную инклюзивность, которая порождает у ребенка чувство принадлежности и самооценности.

Позитивный принцип. Суть данного принципа сводится к следующему: любая форма альтернативности ребенка не должна оцениваться как препятствие в учебе или в общении с окружающими, а восприниматься как естественная особенность данного ребенка. Ученые выделяют следующие положительные стороны данного принципа: позитивное восприятие альтернативности всеми субъектами образовательного процесса, что обеспечивает гибкое и тактичное взаимодействие всех участников инклюзивного обучения; позитивное восприятие ребенка всеми членами коллектива способствует повышению его самооценки и раскрытию заложенного внутреннего потенциала; одинаково высокие (но посильные) учебные ожидания учителя от всех уча-

щихся позволяют рассматривать ребенка активным субъектом учебного процесса [2].

Семейный принцип. Данный принцип акцентирует активную роль ближайшего окружения, т. е. семьи, в обучении и воспитании ребенка. Предполагается, что именно в семье должны быть сформированы первоначальные социальные навыки ребенка, что в дальнейшем будет способствовать их эффективному развитию в школе. По мнению М. Веймера, семейное воспитание формирует необходимую прочную основу для успешного вхождения ребенка в инклюзивную образовательную среду и адаптации в ней. Исследователи выделяют следующие преимущества семейного принципа: раннее формирование социальных навыков ребенка, облегчающее его адаптацию в инклюзивной среде; предоставление родителями достоверной информации о нарушениях здоровья ребенка, позволяющее скорректировать индивидуальный образовательный маршрут; повышение мотивации учения за счет хорошей академической успеваемости как результата систематической работы ребенка дома с помощью родителей [5].

Трансформационный принцип. Данный принцип предусматривает максимальную модификацию окружающей среды с целью ее приспособления к индивидуальным особенностям альтернативных детей. Важным условием грамотной адаптации внешней среды к нуждам ребенка является тщательная профессиональная диагностика среды на предмет ее соответствия потребностям ребенка, чтобы он смог успешно функционировать в инклюзивной среде, не встречая внешних барьеров к обучению. При отсутствии внешних барьеров у ребенка появляется чувство комфорта и безопасности, что порождает мощный стимул для максимального развития всех своих физических и умственных функций [7]. Американские исследователи (Кларк и др.) обращают внимание на то, что необходима поэтапная диагностика внешней среды на предмет ее соответствия особым образовательным потребностям учащихся и своевременная модификация соответствующих сторон в зависимости от меняющихся возможностей ребенка [4].

Анализ подходов к инклюзивному обучению показывает, что это сложный, длительный, многосторонний процесс, требующий сочетания всех указанных принципов, высокого уровня профессионализма педагогов и специалистов разных областей, занимающихся диагностикой и обучением альтернативных детей, постоянного терпеливого участия родителей и других членов ближайшего окружения ребенка для того, чтобы создать истинную инклюзивную образовательную среду, в которой каждый ребенок, независимо от формы альтернативности, ощутит себя полноценным членом общества. На наш взгляд эффективность образовательного процесса альтернативных детей может принести только комплексное применение всех вышерассмотренных принципов, применительно к конкретным ситуациям и этапам развития альтернативного ребенка.

Список литературы

1. Banks, J.A. Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching/ J.A. Banks. Boston: Allyn & Bacon, 2012.

2. Bauer, A.D., Brown, G.M. Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools/ A.D. Bauer, G.M. Brown. Baltimore: Brookes, 2011.
3. Bos, C.S., Vaughn, S.A. Teaching students with learning and behavior problems/ C.S. Bos, S.A. Vaughn. Boston: Allyn & Bacon, 2008.
4. Clark, G.M. Comprehensive transition education and services for adolescents with disabilities/ G.M. Clark. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2012.
5. Families with alternative children/ C.S. Figler// Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps.-2012.-No 2(13).-P.14-19.
6. Finders, M. C., Lewis, C.N. Why some parents don't come to school/ M.C. Finders, C.N. Lewis// Educational Leadership. – 2014.-No 8(11). – P.50-59.
7. Giangreco, M.F. Moving toward inclusion/ M.F. Giangreco. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2010.
8. Obiakor, F.E. Special education, multicultural education, and school reform/ F.E. Obiakor. Springfield, IL: Thomas, 2009.
9. Patton, J.M. Looking behind the curtain in inclusion/ J.M. Patton// The Journal of Special Education. – 2014.-No 34.-P.52-61.

РАБОТА ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Гончарова А.А.

магистрант, Иркутский государственный университет,
Россия, г. Иркутск

Данная статья посвящена логопедической работе детей с синдромом Дауна, изучению особенностей их развития.

Ключевые слова: дети с синдромом Дауна, логопедическая работа, методы и приемы, реабилитационный центр.

Известно, что дети с синдромом Дауна – достаточно многочисленная группа, имеющая сложный психофизический дефект. В настоящее время проблема оказания им систематической коррекционной, в том числе логопедической помощи только начинает разрабатываться. На протяжении многих лет в российской практике эта чрезвычайно полиморфная в своем развитии категория детей в большинстве случаев считалась необучаемой, неперспективной в плане психического и социального развития, поскольку обнаруживала проявления тяжелого интеллектуального дефекта [4].

Интеллектуальное недоразвитие при синдроме Дауна в большинстве случаев сочетается с нарушениями слуха, зрения, неполноценностью обеих сенсорных систем [4]. Наблюдается своеобразие структуры нарушения: позднее появление речи, недостаточность ее сенсорной стороны, бедность словаря, нарушение звукопроизношения. Однако эмоциональная сфера остаётся практически сохранной, хорошо развита механическая память и наблюдательность, у многих из них могут быть способности к подражанию. Уровень навыков и умений, которого могут достичь дети с синдромом Дауна весьма различен, что обусловлено генетическими и средовыми факторами [4].

В настоящее время изучение детей с синдромом Дауна, а также других детей с тяжелым нарушением развития, дает основания утверждать, что необучаемых детей не существует, но возможности к обучению и развитию у всех разные [1, 2, 3].

Современные работы исследователей, посвященные изучению психического развития и коррекции нарушений детей с синдромом Дауна крайне малочисленны, но они доказывают наличие у них потенциальных возможностей к развитию. Все более актуальным становится поиск способов коррекции, базирующихся на этих возможностях. Как известно, основную работу в нашей стране с данной категорией детей проводят специалисты реабилитационных центров для детей и подростков с ограниченными возможностями.

Так, специалисты реабилитационного центра оказывают раннюю психолого-педагогическую помощь детям с синдромом Дауна. В процессе работы с ними педагоги выявляют особенности их развития, препятствующие усвоению речи, и выстраивают систему логопедической работы в том числе. Данная работа включает в себя: педагогические, медицинские, психологические методы и приемы.

Педагогические методы и приемы коррекции занимают ключевое место среди всех используемых видов работ. В своей основе выбор метода обуславливается характером речевого нарушения, особенностями развития и компенсаторными возможностями ребенка. На проводимых занятиях зачастую используются разнообразные словесные, наглядные и практические приемы, которые обязательно сочетаются между собой и соответствуют теме занятия.

Несмотря на то, что в реабилитационном центре оказывают медицинскую помощь врачи, **медицинская направленность** не занимает последнее место в структуре каждого логопедического занятия. Связано это с тем, что на практике без применения разнообразных видов массажа, например, таких как ручной и зондовый, достичь желаемого эффекта не представляется возможным. В структуру занятия логопед также обязательно включает пассивную, активную гимнастику и разного рода релаксационные упражнения. Для работы над голосом и дыханием используется дыхательная гимнастика с сопровождением речи и без нее.

Нельзя не отметить присутствие и психологической направленности логопедической работы в содержании занятий. Так для детей, у которых имеются проблемы в эмоционально – волевой сфере, планируется психогимнастика с мимическими упражнениями, во время которой проводится работа по развитию мышц лица и артикуляционного аппарата, а также обучение умению эмоционально выразить свое настроение.

В работе логопеда, связанной с детьми с синдромом Дауна, ключевое место занимает развитие коммуникативной функции речи по причине того, что она является базовой предпосылкой для речевого развития. С учетом особенностей процесса общения детей с синдромом Дауна, формирование их коммуникативной деятельности проводится в части развития неречевых процессов, речевого общения, а также развития эмоционального общения.

Так, развитие неречевых процессов включает в себя развитие слухового внимания, слуховой памяти и оптико-пространственных представлений. Помимо этого, к данной категории относится развитие зрительной ориентировки на собеседника, координации движений, а также чувства ритма и темпа в движении.

Процесс развития речевого общения осуществляется посредством формирования интереса к слову и пониманию обращенной речи, формированием речевого подражания, а также с помощью развития диалогической речи. Не следует также упускать из виду и освоение речевых средств, включающих в себя звукоподражания, слова, словосочетания, а также лепетные слова наряду с фразами и предложениями. Все вышеперечисленное, разумеется, подразумевает их использование в активной речи.

Если говорить о развитии эмоционального общения, то следует отметить, что оно осуществляется через развитие умения понимать, показывать эмоции (например, злой-добрый, веселый –грустный), а также узнавать их в графическом изображении.

Также следует выделить и развитие делового общения, которое происходит через формирование интереса к предметно-игровой деятельности, выполнение действий с различными предметами, а также называние действий и предметов. Здесь немаловажна и роль взрослых, ведь именно они являются неким образцом для подражания, чтобы сформировать в дальнейшем у детей с синдромом Дауна умения действовать совместно с ними или по словесной инструкции.

В процессе занятий специалист также проводит логопедическую ритмику. Благодаря систематическим логоритмическим занятиям у детей наблюдается положительная динамика по перестройке дыхательной, двигательной, сенсорной и речедвигательной систем, а также воспитание эмоционально-волевых качеств личности.

Как показывает практика, такая комплексная форма работы дает положительные результаты не только в части формирования речи, но и по развитию коммуникативных навыков детей с синдромом Дауна, которые в полной мере позволят им социально адаптироваться в дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Алехина А.В. Особенности психического развития детей с синдромом Дауна : Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2000. – С. 202.
2. Басилова Т.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития : пособие для родителей / Т. А. Басилова, Н. А. Александрова. – М.: Просвещение, 2008. – 111 с.
3. Жиянова П.Л. Как сделать, чтобы ребенок захотел говорить? Общие рекомендации к формированию общения и речи ребенка с синдромом Дауна / П. Л. Жиянова // Синдром Дауна XXI век. Междисциплинарный научно-практический журнал. 2011. № 2-7. С. 33-35.
4. Кумин Л. Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна / Л. Кумин; пер. с англ. Н.С. Грозной. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. – 280 с.

РОЛЕВЫЕ ПОЗИЦИИ «РОДИТЕЛЬ – ВЗРОСЛЫЙ – ДИТЯ» В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Желонкина Ю.Н.

студентка, Лесосибирский педагогический институт -
филиал Сибирского федерального университета, Россия, г. Лесосибирск

В статье рассмотрена структура личности в транзакционном анализе Э.Берна, эго-состояния «Родитель», «Взрослый», «Дитя», вербальные и невербальные признаки проявления данных ролевых позиций. Приводятся результаты исследования структуры личности у студентов педагогического вуза, и описано значение теории Э.Берна в деятельности учителя.

Ключевые слова: транзакционный анализ, эго-состояния, структура личности, транзакция.

Реализуя свои межличностные потребности люди в одинаковых ситуациях ведут себя по-разному, и один и тот же человек может вести себя неодинаково в зависимости от ситуации. Такие различия в поведении выражаются в изменении тона голоса, выражения лица, жестов, позы, выбора слов и др. Эрик Берна одним из первых занялся детальным изучением характера изменений поведения человека в различных повседневных ситуациях.

Теория транзакционного анализа Э. Берна исходит из того, что транзакция – единица акта общения, в течение которой собеседники находятся в одном из трех состояний "Я" (Эго-состояний). В процессе взаимодействия могут в большей или меньшей мере проявляться такие состояния человека, как: "Родитель", "Взрослый", "Дитя". Эти три состояния сопровождают человека всю жизнь и проявляются в зависимости от текущей ситуации.

Все, что видит ребенок, что говорят и делают его родители, записывается в эго-состояние, которое Э.Берн назвал «Родитель». В этом состоянии содержится информация, полученная извне, и у каждого инстанция «Родитель» уникальна. Можно сказать, что данная инстанция в обыденном сознании обозначается как совесть, индивидуальная мораль.

Состояние «Родитель» формируется, в большей степени, в первые 5 лет жизни – это выученное отношение к жизни. На вербальном уровне данное состояние проявляется словами: «должен», «нельзя», «обязан», «никогда», «потому что я так сказал», «что люди подумают (скажут)»; оценочными суждениями: «упрямый», «глупый», «ничтожный», «умница», «бедняга», «способный», «превосходный».

Вместе с состоянием «Родитель», формируется и другая инстанция – «Дитя». Это запись внутренних событий, собственных реакций ребенка на то, что он видит и слышит. Это эмоциональное состояние, прочувствованное отношение к жизни. Вербальные признаки этого состояния – это восклицания: «Боже!», «черт возьми!»; слова: «хочу», «не могу», «а мне какое дело»; обращение к другим: «помоги мне», «ты меня не любишь», «ты будешь жалеть» и др.

Дальнейшее развитие личности связано со становлением третьего состояния – «Взрослый». Оно формируется в течение всей жизни человека и отличается от выученного и прочувствованного отношения к жизни. Это собственный опыт ребенка. В эго-состояние «Взрослый» информация записывается из трех источников: «Родителя», «Дитя» и окружающего мира. Это продуманное отношение к жизни. Вербальные признаки – это выражения: «таким образом», «вероятно», «относительно», «сравнительно», «целесообразно», «альтернатива», «по моему мнению», «насколько возможно», «давай рассмотрим причины» и т.д. [2, с. 93-98].

Общаясь друг с другом, люди находятся в каждый момент времени в одном из этих состояний. Все три состояния «Я» чрезвычайно важны для человека. Вмешательство необходимо только тогда, когда нарушено их нормальное равновесие. В обычной ситуации каждый из них: «Родитель», «Взрослый» и «Дитя» – достойны равного уважения и равно необходимы для плодотворной насыщенной жизни [1, с. 34].

Преобладание в человеке одного из трех эго-состояний формирует его особенности взаимоотношений с другими людьми, а умение понимать состояние собеседника помогает избегать конфликты. Это очень важно при взаимодействии «учитель – ученик».

Для изучения ролевых позиций в межличностных отношениях у студентов педагогического ВУЗа, мы провели исследование с использованием теста Э. Берна «Ребенок (дитя), взрослый, родитель» в структуре личности. В исследовании приняли участие 11 студентов в возрасте 18-22 лет.

По результатам тестирования были получены формулы для испытуемых, в которых показаны эго-состояния (Дитя, Взрослый, Родитель) по степени выраженности. У четырех (36,4%) испытуемых получена формула, в которой на первой позиции эго-состояния «Дитя», на второй позиции – «Взрослый», на третьей – «Родитель», т.е. ДВР, и у одного испытуемого – ДРВ. Формула, структуры личности, в которой на первой позиции состояние «Дитя» означает, что преобладает детское отношение к жизни, детский стиль общения. Детское Я также выполняет свои, особые функции, не свойственные двум другим эго-состояниям. Оно "отвечает" за творчество, оригинальность, разрядку напряжения, получение приятных, иногда "острых", необходимых в определенной степени для нормальной жизнедеятельности впечатлений. Кроме того, Детское Я выступает на сцену, когда человек не чувствует достаточно сил для самостоятельного решения проблем: не способен преодолеть трудности или/и противостоять давлению другого человека [3].

Трое испытуемых (27,3%) имеют формулу структуры личности ВРД, а один испытуемый – ВДР. Если преобладает состояние «Взрослый», то человек принимает решения преимущественно обдуманно и без эмоций, проверяя их реальность. Взрослое Я способствует адаптации в уникальных ситуациях, требующих размышлений, дающих свободу выбора и, вместе с этим, необходимость осознания последствий и ответственного принятия решений.

Для двух испытуемых составлены формулы РДВ, РВД. Родительское Я, в этом случае, состоящее из правил поведения, норм, позволяет человеку успеш-

но ориентироваться в стандартных ситуациях, "запускает" полезные, проверенные стереотипы поведения, освобождая сознание от загруженности простыми, обыденными задачами. Кроме того, Родительское Я обеспечивает с большой вероятностью успеха поведение в ситуациях дефицита времени на размышления, анализ, поочередное рассмотрение возможностей поведения [3].

Анализируя полученные данные, можно отметить, что преобладающее (на первой позиции в формуле) эго-состояние «Дитя» у 5 (45,5%) испытуемых, «Взрослый» у 4 (36,4%) испытуемых, «Родитель» у 2 (18,2%) испытуемых (рисунок).

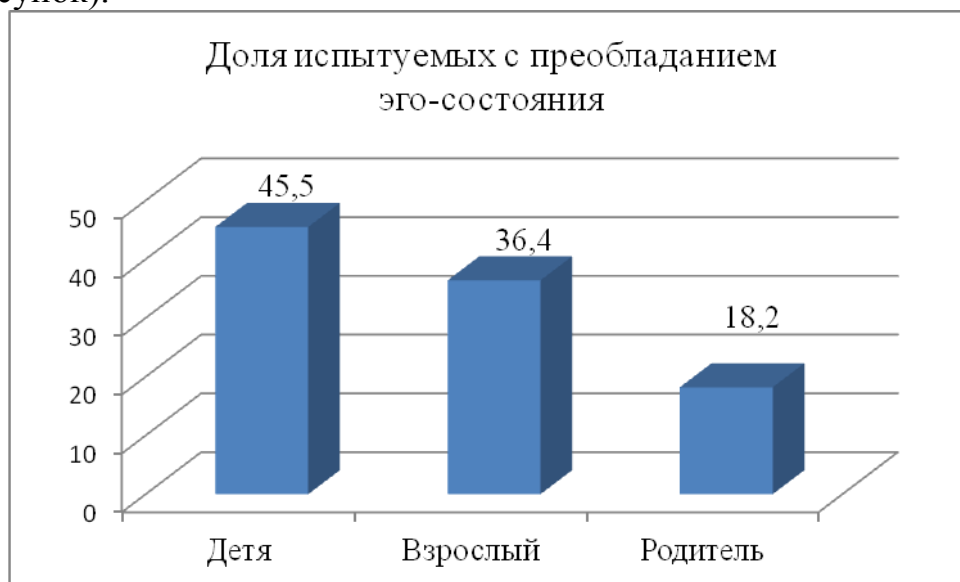


Рис.

В теории транзакционного анализа Э. Берна в соответствии с преобладающим эго-состоянием определяется характер общения между людьми.

Таким образом, знание педагогом структуры личности позволяет успешно общаться, легко адаптироваться в любой социальной группе, быть эффективным в общении с коллегами и учащимися. Можно предположить, что выявленные структуры личности окажут влияние на формирование стиля взаимоотношений будущих педагогов.

Умение по вербальным и невербальным признакам распознавать в каком эго – состоянии находится ученик, коллега или родители ученика в момент общения, умение корректировать свое поведение в связи с этим важно для педагога. Это позволяет понимать позицию собеседника, более эффективно взаимодействовать, избегать конфликтных ситуаций.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений / Эрик Берн. – М.: Издательство «Э», 2016. – 352 с.
2. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. / А.Л. Крупенин, И.М.Крохина. – Ростов н/Дону: Издательство «Феникс», 1995, 480 с.
3. Берн Э. Тест Транзактный анализ. Ролевые позиции в межличностных отношениях. URL: <http://psychok.net/testy/237-test-transaktnyj-analiz-e-berna-test-rebenok-vzroslyj-roditel>

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Жильцова И.В.

учитель английского языка, МБОУ СОШ № 4, Россия, г. Белгород

В статье рассматривается точка зрения, что развитие творческих способностей личности на уроках иностранного языка могут осуществляться лишь в творческой деятельности в процессе обучения. Изучение иностранного языка требует от учеников усердия и кропотливой работы. Учителю иностранного языка необходимо помнить, что эффект его уроков во многом зависит от того, как полученные знания и умения могут быть использованы ими в жизни.

Ключевые слова: творческие способности, методики преподавания иностранного языка, урочная и внеурочная, внекласная деятельность.

Управление развитием детской одарённости в условиях школы – это регулирование системы работы с одарёнными школьниками в целях получения желаемого результата в их обучении, воспитании и развитии. Одаренность – это результат природных задатков и социальной среды: игровой, учебной, трудовой, в которой проявляется деятельность ребенка. Формирование и развитие творческого потенциала учащихся неотделимо от образовательного и воспитательного процесса в целом и невозможно без создания творческой среды в образовательном учреждении, которое способствует развитию познавательных интересов, стимулирует любознательность и создает условия, в которых ребенок развивает свои способности и проявляет одаренность.

Учебно-воспитательный процесс в нашей школе организован с использованием современных педагогических технологий (участия одаренных детей в олимпиадах, творческих конкурсах разного уровня). Дополнительное образование позволяет реализовать индивидуальные интересы одаренных детей, которые невозможно реализовать в рамках традиционных учебных предметов. Сотрудничество с ВУЗами города Белгорода, Москвы, позволяет поднять научный уровень образовательной деятельности, познакомить с реальными исследованиями ученых в разных предметных областях.

Главная задача учителя научить ученика учиться. Основными компонентами субъектного опыта творческой деятельности являются: мотивация творчества, способность творчески мыслить, способность к творческому сотрудничеству, опыт использования полученных знаний в нетрадиционных ситуациях, а также все решенные проблемы и творческие задачи. Можно выделить следующие формы работы над развитием творческих способностей учащихся: практические занятия, использование песен и стихотворений; творческие домашние задания; ведение языкового портфолио; применение компьютерных программ; защита рефератов и проектов; деловые игры, конференции; работа с текстом, диалогом или монологом, построенная необычным способом.

Метод обучения – более сильное средство, чем содержание обучения. Именно методы творческой деятельности имеют более универсальный обще-

человеческий характер, поскольку их можно переносить в различные сферы образования.

Культура праздника на уроках английского языка складывается из культуры слова, культуры движения, культуры музыкального звука, культуры моды, костюма, этикета, обычая, ритуала, словом, из совокупности разных культур.

Давно известно: ребенок познает мир, играя. Игра как обязательный компонент праздника побуждает детей к творчеству «взаправду». Особенно актуально это для младшего школьного возраста, где игровая деятельность занимает важное место в познании окружающего мира.

В нашей школе такими праздниками завершается неделя иностранного языка. На школьной сцене можно увидеть постановки небольших пьес, инсценировки сказок, исполнение песен и стихотворений на английском языке. В начальной школе практикуются «Праздник прощания с английским алфавитом», «Пером водим – переводим», «The Best from the Best», «Времена года» и другие.

Таким образом, урочная и внеурочная, внеклассная деятельность целиком направлена на развитие целеустремленности, настойчивости, привитие детям чувства прекрасного и развитие их творческих и индивидуальных способностей. Проведение уроков и внеклассных мероприятий в оригинальной, нетрадиционной форме направлено не только на развитие основных видов речевой деятельности, но и на формирование ассоциативного мышления, памяти, навыков общения в коллективе, творческой инициативы школьников. Творческий характер заданий, предлагаемых в ходе различных конкурсов, игр и соревнований, способствует лучшему запоминанию и усвоению различных грамматических явлений, расширению лексического запаса, развитию монологической и диалогической речи, а также открывает широкие возможности для индивидуальной работы школьников.

Нередко наш педагогический интерес к играм, которые верой и правдой служили и призваны служить развитию смекалки и познавательных интересов детей на всех без исключения этапах их возрастного развития, рано угасает. Это ведь не секрет, что те молчуны, из которых на уроке слово не вытянешь, в играх, случается, становятся такими активными, какими мы их в классно-урочных буднях и представить себе не в состоянии. Игра уже одним только своим содержанием переносит ребят в новое измерение, в новое психологическое состояние. В игре они обретают не только равноправие, но и реальную возможность стать лидерами, вести за собой других. Их действия, раскрепощенные и уверенные, они начинают выказывать и глубину мышления. Мышления часто смелого, масштабного, нестандартного.

Таким образом, следует всеми доступными средствами создавать игровые ситуации на уроках и, не превращая всего многосложного дела воспитания и обучения в одну только игру, использовать непринужденную обстановку многокрасочных, звонких, брызжащих энергией и смехом игровых элементов.

Список литературы

1. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения, 1981.
2. Фребель Ф. Воспитание человека; Детский сад; История зарубежной дошкольной педагогики; Хрестоматия /сост. Н.Б. Мчелидзе и др. – М., 1986.
3. Хуторской А.В. 55 методов творческого обучения: Методическое пособие. – М.
4. Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.
5. Методика В.Ф. Шаталова http://msk.treko.ru/show_dict_1017
6. Педагоги-новаторы. <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/13/41/23>

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ ККБМК

Зеленская Е.Д.

преподаватель, Краснодарский краевой базовый медицинский колледж,
Россия, г. Краснодар

Алиева Т.В.

студентка, Краснодарский краевой базовый медицинский колледж,
Россия, г. Краснодар.

В статье рассмотрены основные понятия и значение социально-психологического климата в коллективе студентов медицинского колледжа, его влияние на учебный процесс и зависимость профессиональной подготовки медицинских кадров от состояния социально-психологического климата в учебных группах, а также стратегии поведения студентов в конфликтных ситуациях и их значение.

Ключевые слова: социально-психологический климат, конфликтная ситуация, конфликт, стратегии поведения.

Исследование социально-психологического климата в учебных группах ККБМК является особенно актуальным в связи с процессами модернизации профессионального медицинского образования, которые затронули всю систему здравоохранения РФ. На современном этапе профессиональное медицинское образование невозможно без высокого профессионализма педагогов, эмоциональной стабильности студентов, навыков компетентного общения в процессе обучения. Социально-психологический климат (СПК) в коллективе любой лечебно-профилактической организации и учебной группы, является показателем системы межличностных отношений в группе, отражающих комплекс психологических и социальных условий, которые обеспечивают, либо препятствуют успешному протеканию процессов группообразования и личностного развития, а так же, либо способствуют либо нет, получению качественного медицинского образования.

Следовательно, актуальность данной проблемы определяется доказанной практикой, показывающей коллективный характер человеческой деятельности, который в современном мире только усиливается. Соответственно, социально-психологический климат учебной группы напрямую влияет на

результат деятельности образовательного учреждения.

Областью исследования этой работы являются психологические аспекты образовательного процесса, которые связаны с социально-психологическим климатом в учебном коллективе.

Объект исследования – социально-психологический климат в учебных группах ККБМК.

Предмет исследования – состояние социально-психологического климата в учебных группах ККБМК.

Нами была сформулирована гипотеза, которая предполагает: позитивный социально-психологический климат в учебном коллективе способствует получению качественного медицинского образования.

Для научного доказательства этой гипотезы была поставлена цель исследования – выявить влияние социально-психологического климата и особенностей межличностных отношений в учебных группах ККБМК на качество получаемого медицинского образования.

Для реализации поставленной цели и проверки гипотезы мы определили следующие задачи:

1. Рассмотреть взгляды зарубежных и отечественных исследователей на роль социально-психологического климата в малых группах.

2. Теоретически рассмотреть психологический климат коллектива как компонент социальной подсистемы, с точки зрения медицинской и социальной психологии;

3. Организовать и провести эмпирическое исследование влияния позитивного социально-психологического климата в коллективе нескольких учебных групп ККБМК;

4. Дать анализ и интерпретацию полученных результатов.

В ходе эксперимента использовались следующие методы:

1. Теоретический: изучение и анализ научной литературы в сфере социальной и организационной психологии, социологии, психологии менеджмента и управления персоналом по исследуемой проблеме.

2. Эмпирический: констатирующий эксперимент с помощью психодиагностирующего тестирования.

3. Статистический: количественный и качественный анализ итоговых данных экспериментальной работы.

В практической части работы были использованы следующие методики исследования: бланковые тесты К.Томаса и тест конфликтности М. С. Емельянова.

Проблематика социально-психологического климата в малой группе – одна из наиболее разработанных в социальной психологии. В отечественной социальной психологии наиболее известны труды следующих ученых: Н.С. Мансурова [2], Б.Д. Парыгина [3], Р.Л. Кричевского, Е.М. Дубовской [1], К.К. Платонова [4]. На основе многих исследований в организациях, отечественные ученые сходятся во мнении, что феномен социально-психологический климат включает понятие состояния психологии организации как единого целого, которое интегрирует частные групповые состояния.

Среди зарубежных авторов интересны работы Я.Л. Морено, Л. Фестингера, Ф. Фидлера и Р.Б. Шо. Дэвид Майерс поставил в центр внимания социальной психологии не социум (как у социологов), а именно человека, оказывающегося в различных ситуациях и подвергающийся влиянию этих ситуаций.

Таким образом, социально-психологический климат – это психологический настрой в группе или коллективе – это всегда отраженное, субъективное образование в отличие от объективной жизнедеятельности данного коллектива.

Формирование хорошего социально-психологического климата требует, особенно от педагогов и психологов, работающих в учебных коллективах, понимания психологии людей, их отношений друг с другом. СПК представляет собой итог систематической психологической работы с членами группы, осуществления специальных мероприятий, направленных на организацию отношений между сотрудниками.

Исходя из вышесказанного, можем сделать вывод о том, что каков будет социально-психологический климат в организации, таков будет результат деятельности самой организации.

В качестве респондентов нашего экспериментального исследования выступили студенты четырех учебных групп ККБМК в количестве 50 человек.

Анализируя полученные данные по тесту Томаса – стратегии поведения в конфликтных ситуациях, выявлено следующее: 40% респондентов предпочитают стратегию – сотрудничества, 30% соперничество, 20% выбирают компромисс и по 10% используют чаще стратегии приспособления и избегания в конфликтных ситуациях.

Данный результат говорит о том, что в учебных группах сложился достаточно гибкий, в психологическом плане, коллектив студентов, стремящихся не обращать межличностные конфликты во вред обучению, но в тоже время, амбициозных людей, готовых отстаивать свои интересы. То, что сотрудничество, как поиск решения, учитывающего интересы обеих сторон, занимает главенствующее положение (40%), говорит о наличии здоровых внутренних резервов развития межличностных отношений в учебных группах, их высокую профессиональную и психологическую готовность к обучению и дальнейшей работе в медицинской сфере. Наименее эффективные стратегии – приспособление и избегание – в основном выбирали студенты этнических групп, которым свойственно данное поведение, согласно традициям их воспитания.

Анализ результатов по методике «Самооценка конфликтности» показал следующие результаты: результат, характеризующий высокую степень конфликтности не набрал никто. Средние баллы (выраженная конфликтность) продемонстрировали 10% студентов. Слабо выраженную конфликтность продемонстрировали 75% студентов. Совсем не выраженную конфликтность – 15% человек. Что дает нам право говорить о дружелюбности, психологической зрелости учащихся, их высокой стрессоустойчивости.

Таким образом, на основе проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

- социально-психологический климат в учебных группах ККБМК в целом благоприятный, эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты имеют положительную оценку.

- респонденты склонны к эмоциональной оценке членов учебного коллектива, когнитивный компонент представлен слабо, большинство респондентов не достаточно хорошо знают свой коллектив и не могут дать оценку деловым и личным качествам своих сокурсников.

- поведенческий компонент социально-психологического климата учебных групп ККБМК, достаточно благоприятен, положительную оценку этому компоненту дали большинство респондентов – 41 человек из 50.

Таким образом, студенты учебных групп ККБМК, принявшие участие в исследовании, используют эффективные стратегии поведения в своей учебной деятельности, в том числе и в конфликтной ситуации, что позволяет сохранять благоприятный социально-психологический климат в процессе обучения и в дальнейшей работе в медицинских учреждениях.

Список литературы

1. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс. 2001. 318 с.
2. Мансуров Н. С. Социологические показатели образа жизни // Исследование построения показателей социального развития и планирования. М., 1979.
3. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. СПб.: СПбГУП. 2010. 533 с.
4. Платонов К. К. Методологические проблемы медицинской психологии. М.: Медицина. 1977. 95 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Кузьмина Т.В.

учитель-логопед, МБДОУ д/с 58, Россия, г. Киселевск

Макарова Н.П.

учитель-логопед, МБДОУ д/с 58, Россия, г. Киселевск

В статье раскрываются проблемы во взаимодействии учителя-логопеда с родителями детей, имеющих нарушения речи, рассмотрены эффективные формы взаимодействия учителя-логопеда и родителей.

Ключевые слова: дети-логопаты, семья, взаимодействие учителя-логопеда с родителями, традиционные и современные формы взаимодействия с родителями.

Успешность совместной деятельности учителя-логопеда и семьи ребенка с недостатками речи определяет эффективность коррекционного воздействия. Ни одна педагогическая система не может быть в полной мере эффективной, если в ней не задействована семья. Еще В.А. Сухомлинский под-

черкивал, что задачи воспитания и развития будут успешно решены в том случае, если педагоги будут поддерживать связь с семьей и вовлекать ее в свою работу. И сегодня, федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации", определяет: "Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка в раннем детстве" [1].

Одна из задач по ФГОС – обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность [1].

Эффективность педагогической деятельности учителя-логопеда в работе с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями будет представлена полностью, если будет решена одна из наиболее сложных проблем – устранение различия в позициях педагогов и родителей по вопросам речевого развития детей. Родители нередко самопроизвольно отстраняются от работы по исправлению речевых дефектов у детей, так как не владеют необходимыми педагогическими знаниями и умениями. Как правило, они испытывают трудности от того, что не могут найти свободного времени для занятий с ребенком дома и не знают, как заниматься. Сейчас отмечается рост детей, имеющих проблемы в речевом развитии. Низкая осведомленность родителей в вопросе патологии и коррекции речи, недооценка важности раннего выявления речевых дефектов и начала своевременного воздействия на них, ложные установки в отношении речи детей, говорят о необходимости совместной работы с семьей на всех этапах коррекции. Чаще бывает так, что семья замечает проблему, только если у ребенка речь отсутствует или имеется грубое нарушения в произношении отдельных звуков, чаще соноров – Л или Р. Работа же логопеда чаще сводится в их понимании только к введению в речь отсутствующего звука. Чаще родители не знают, как и что делать. Поэтому так важна тесная работа с семьей, особенно, если у малыша выявлены какие-либо проблемы.

Правильно организованная совместная работа поможет оптимизировать коррекционный процесс. Систематическая работа в ДОУ и дома ускорит автоматизацию звуков, поможет в закреплении лексических тем. Положительное отношение родителей к занятиям и поощрение успехов ребенка мотивируют его к деятельности и вырабатывают желание у него заниматься с логопедом [2].

Главная цель взаимодействия логопеда и семьи – создать единое пространство развития ребенка в семье и ДОУ, сделать родителей участниками полноценного воспитательного процесса, включение родителей в совместный коррекционный процесс и создание единого речевого пространства [3].

Основные задачи работы с родителями:

- установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника;
- объединить усилия для развития и воспитания детей;
- создать атмосферу взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки;

- активизировать и обогащать воспитательные умения родителей; поддерживать их уверенность в собственных педагогических возможностях;

- сформировать у родителей желание помогать ребенку;
- формирование мотивации к участию в образовательном процессе;
- повышение уровня педагогической компетенции родителей;
- информационная и дидактическая поддержка семьи.

Формы работы учителя – логопеда с родителями по преодолению речевых недостатков разнообразны.

Традиционные формы взаимодействия учителя – логопеда с родителями: родительские собрания; консультирование; беседы; опросы, тестирование, анкетирование; уголки для родителей в группе и в кабинете логопеда; домашние задания; информационные буклеты; семинары – практикумы, мастер – классы и т.д.; посещение родителями логопедических занятий [6].

Современные формы работы учителя – логопеда с родителями [5].

Использование ИКТ: показ презентаций; консультации на сайте детского сада.

Остановимся на некоторых, на наш взгляд, более эффективных формах работы с родителями, которые используем в своей практике.

Взаимодействие с родителями мы осуществляем с помощью коллективной, индивидуальной и наглядной форм работы.

Коллективные формы работы детского сада с семьей – это собрания, консультирование, семинары, посещение логопедических занятий.

Групповые родительские собрания проводим 2 раза в год по результатам диагностики, а также по запросу родителей или воспитателей. Родительские собрания помогают объединить родителей, активно включиться в процесс воспитания детей, нацелить их на помощь.

Проводим индивидуальные консультации с родителями детей, у которых были выявлены речевые нарушения. Знакомим родителей с особенностями речевого нарушения их ребенка в деликатной форме, как с ним заниматься, на что в первую очередь следует обратить внимание.

Консультации предполагают теоретическое осведомление родителей по тому или иному вопросу.

Логопед знакомит родителей с некоторыми логопедическими приемами в работе с детьми. Родители получают представление о развитии слухового внимания, правильной артикуляции звуков у ребёнка, о его умении пользоваться правильным звуком в речи. Наиболее популярные темы консультирования – «Что такое артикуляционная гимнастика?», «Пальчиковые игры», «Закрепление поставленного звука в домашних условиях».

Семинары – практикумы устанавливают партнерские отношения с родителями, повышают педагогическую компетентность родителей, все это происходит в игровой форме. Родители, играя, с логопедом и друг с другом, будут играть с ребенком.

На наш взгляд, наиболее эффективной формой работы являются открытые фронтальные занятия. Они проводятся для того, чтобы родители

увидели, каких успехов достигли их дети после совместной коррекционной работы. Родителям очень нравится посещать такие занятия. Они довольны полученными результатами. Ценность таких занятий в том, что родители видят своих детей в коллективе и это дает возможность адекватно оценить возможности и способности своего ребенка.

В своей практике мы используем наглядные формы работы ДОО с семьей. К ним относятся: создание игротеки, оформление уголка для родителей, выпуск брошюр [4].

Игротека является стимулом к активному участию родителей в коррекционно-логопедическом процессе. Родители имеют возможность воспользоваться подобранным практическим материалом. В основном, это материал, объединенный одной лексической темой, которая включает в себя лексические, грамматические, словарные задания, задания на развитие внимания, памяти. В игротеке подобраны пособия, используемые на фронтальных занятиях в ДОО, она периодически пополняется новым практическим материалом на определенную тему, дидактическими пособиями, изготовленными своими руками. Игры предлагаются родителям в зависимости от проблем в речи ребенка – это могут быть как игры на общеречевое развитие, так и игры на звукопроизношение: лото, домино, звуковые кубики. В игре ребенок учится преодолевать трудности, у него воспитываются волевые качества, настойчивость, выдержка.

Выпускаем для родителей брошюры, в которых размещаем игры и упражнения, в которые можно поиграть с ребенком дома, а также художественно-литературный материал: стихи, скороговорки, чистоговорки, загадки.

Для родителей детского сада периодически оформляем выставки с подборкой теоретического и практического материала по речевому развитию детей дошкольного возраста

Особо значимыми в работе являются индивидуальные формы работы ДОО с семьей – это анкетирование, беседы, тетрадь домашних заданий. Такая форма позволяет установить более тесный контакт с родителями.

При помощи анкетирования легко устанавливается состав семьи, особенности семейного воспитания, положительный опыт родителей, их трудности, ошибки. По полученным анкетным данным учитель – логопед делает вывод, ведется ли работа в семье по преодолению речевых нарушений и насколько родители заинтересованы в получении положительного результата. Каждый родитель должен хорошо знать особенности развития своего ребенка, уметь правильно подойти к нему.

Важной формой взаимодействия с родителями является тетрадь домашних заданий. Никакая самая тщательная работа детского сада не исключает необходимости домашних занятий с детьми, имеющими различные нарушения речи. Она заполняется 2 раза в неделю, для того, чтобы занятия в семье проводились систематично. Материал, который изучается за неделю на занятиях, дается домой для закрепления в виде различных упражнений. Задания включают не только игры по формированию звукопроизношению, но и по формированию словаря, грамматических умений и навыков, на развитие

внимания и памяти, каждое задание дополняется упражнениями для развития моторики.

В ходе своей работы с родителями мы еще раз убедились: главное – применять как можно больше новых современных форм и методов общения с родителями. Вовлекая родителей в коррекционно-образовательный процесс, мы помогаем увидеть им особенности мировосприятия детей. Лучше понять своего ребенка, увидеть его сильные и слабые стороны, учитывать индивидуальные особенности в решении задач воспитания, проявлять искреннюю заинтересованность в жизни ребенка и быть готовыми всегда оказать ему поддержку. В результате позиция родителей как воспитателей становится более гибкой, поскольку они из «зрителей» и «наблюдателей» превращаются в активных участников коррекционно-образовательного процесса.

Родители – естественные учителя своего ребенка, от них зависит чрезвычайно много, в их руках очень сильное воспитательное средство – любовь к своему ребенку. А наше дело организовать такую среду и создать такие условия, чтобы эта любовь и поддержка развили в ребенке все необходимые для жизни в обществе навыки и умения. Вот тогда мы и сможем выстроить подлинное доверительное партнерство с семьей на основе диалогической стратегии сотрудничества логопеда и родителей.

Список литературы

1. «Федеральный государственный стандарт дошкольного образования» Приказ Минобрнауки РФ № 1155 от 17.11.2013.
2. Акименко, В.М. Новые логопедические технологии, [Текст] : учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2009. – 105 с.
3. Арнаутова, Е.П. Планируем работу с семьей / Е.П. Арнаутова // Управление ДОУ. – 2006. – №4. – С.66-70.
4. Борисова, Н.П. Детский сад и родители. Поиск активных форм взаимодействия / Борисова Н.П., Занкевич С.Ю. // Дет. сад. Управление. – 2007. №2. – С. 5-6.
5. Сертакова, Н.М. Инновационные формы взаимодействия ДОУ с семьей: родительские собрания и конференции, дискуссии, практикумы, встречи за круглым столом. – Волгоград: Учитель, 2015. – 203 с.
6. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей / О.В. Солодянкина. – М., 2004.

ТЕХНОЛОГИЯ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ В ДОУ

Кулипанова М.В., Гамова Е.Н., Радюкова И.А.
воспитатели, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

В статье детское экспериментирование выступает как эффективный метод познания закономерностей и явлений окружающего мира. В дошкольном возрасте он является ведущим. Главное достоинство метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания.

Ключевые слова: экспериментирование, метод, признаки, любознательность у детей, творческие способности, уголок.

В связи введением ФГОС ДО и пересмотром приоритетных форм и методов обучения в дошкольном образовании преобладают методы, развивающие у детей способности к начальным формам обобщения, умозаключения, абстракции. А таким методом является экспериментирование. В работах многих отечественных педагогов Н.Н. Подьякова, А.П. Усовой, Е.Л. Панько говорится, что «детское экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития».

Детское экспериментирование – эффективный метод познания закономерностей и явлений окружающего мира. В дошкольном возрасте он является ведущим [5, с. 81]. Сохранить, поддержать, развить это природное качество ребенка – склонность к экспериментированию – и есть наиважнейшая задача педагогов.

Главное достоинство метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции [1, с. 127].

Нельзя не отметить положительного влияния экспериментов на эмоциональную сферу ребенка, на развитие творческих способностей, на формирование трудовых навыков и укрепление здоровья за счет повышения общего уровня двигательной активности.

Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, и экспериментирование, как никакой другой метод, соответствует этим возрастным особенностям.

В соответствии с требованиями ФГОС, воспитателям в детском саду рекомендуется ежедневно организовывать ситуации, провоцирующие познавательную активность воспитанников. [6, с. 179]. Одной из форм такого воздействия является экспериментирование в ДОУ.

Экспериментирование – это деятельность по изучению окружающего мира с помощью различных специальных и неспециальных манипуляций, продуманных и выстроенных действий с целью получения какого-нибудь результата.

В процессе экспериментирования у детей развивается:

- мелкая моторика,
- воображение,
- внимание и память,
- речь, мышление.

Этапы экспериментальной деятельности.

Остановимся кратко на основных этапах эксперимента в детском возрасте:

- Появилась проблема.

- Высказываем предположения.
- Проверяем предположение в процессе проведения опыта на практике.
- Делаем выводы.

Что сделать взрослому, чтобы ребёнок экспериментировал?

1. Самому быть любознательным.

2. Дать возможность для самостоятельных действий, по возможности не мешать, если ребёнок чем – то заинтересовался, не делать за детей то, что они могут сделать сами.

3. Предлагать новые интересные объекты для исследования, не спешить делать выводы за детей.

4. Не ругать за сломанную игрушку, если она разбирается с целью изучения.

5. Стараться отвечать на вопросы ребёнка.

Малыш – природный исследователь окружающего мира. Мир открывается ребёнку через опыт его личных ощущений, действий, переживаний. Благодаря этому он познаёт мир, в который пришёл. [2, с. 99]. Он изучает всё как может и чем может – глазами, руками, языком, носом. Он радуется даже самому маленькому открытию. Для того чтобы дети не потеряли интерес к окружающему миру, важно вовремя поддержать их стремление исследовать всё и вся.

Любознательность у детей – это норма, даже один из признаков одарённости, поэтому хорошо, когда ребёнок задаёт вопросы, тревожно, когда не задаёт. Каждый вопрос ребёнка – это прекрасная возможность научить его самому находить ответ. Пользоваться словарями или книгами, помочь ему полюбить сам процесс самостоятельного приобретения знаний и проведения маленьких исследовательских работ. [3, с. 34]. Дети должны уметь не только владеть знаниями, но и уметь добывать их, мыслить самостоятельно. Превратить ребёнка в творческую личность во многом зависит от нас педагогов.

Опытно-экспериментальная деятельность позволяет объединить все виды деятельности и все стороны воспитания, развить наблюдательность, пытливость ума, развивать стремление к познанию мира, умение изобретать, использовать нестандартные решения в сложных ситуациях, создавать творческую личность. Важно стремиться научить ребёнка не всему, а главному, не сумме фактов, а целостному их пониманию, не столько дать максимум информации, сколько научить ориентироваться в её потоке. Усваивается всё прочно и надолго, когда ребёнок видит, слышит и делает сам.

Формы работы с детьми:

- НОД (познавательно-исследовательская деятельность, художественное творчество, природный и социальный мир);

- совместная экспериментальная деятельность с детьми в режимных моментах;

- эксперименты на прогулках;

- развивающие игры.

Была разработана картотека опытов и экспериментов для детей старшего дошкольного возраста (использовалась литература авторов Дыбиной О.В.,

Рахмановой Н.П., Николаевой С.И.), а также цикл НОД в старшей группе. НОД направлена на то, чтобы научить детей наблюдать за явлениями природы, формулировать проблемы, строить гипотезы, проводить эксперименты и делать выводы.

В своей работе использовала мнемосимволы, схемы, алгоритмы, рисунки. Разрабатывая НОД, соблюдала следующие правила: тема должна быть интересной и увлекать детей, выполнимой и оригинальной.

Для того чтобы дети могли заниматься опытами самостоятельно, в детском саду должна быть организована специальная предметная среда и пространство для ее развития.

У дошкольников в группе в свободном доступе должна быть специальная зона – уголок экспериментирования, в которой размещаются:

- наборы для опытов с инструкциями-картинками;
- игрушки для исследований – шарики, кубики, мелкие предметы из разных материалов;
- различные природные материалы – песок, вода, глина, скорлупа, шерсть;
- измерительные приборы – весы, мерные емкости, песочные часы, линейки;
- инструменты – пипетки, шпатели, мерные ложки, зубочистки, прозрачные и цветные стекла;
- другая насыщенная предметная среда – зеркало, увеличительное стекло, соль, магниты;
- писчие принадлежности для фиксации результатов.

Экспериментальная деятельность с детьми организовывается по пяти взаимосвязанным направлениям:

“Живая природа” (растения и животные как живые организмы, строение, функции и назначение их частей и др.).

“Неживая природа” (воздух, вода, почва и др.).

“Физические явления” (свет, звук, магнетизм, превращение твердых тел в жидкие, жидких – в газообразные и наоборот и др.).

“Человек” (функционирование организма и др.).

“Рукотворный мир” (материалы и их свойства).

Формированию познавательного интереса у детей к неживой природе, способствовали различные занятия, беседы, игры, опыты с водой.

Например, сначала мы провели опыты с водой: растворяли сахар в воде, наливали воду в различные сосуды, нюхали воду. А затем составляли описательный рассказ о свойствах воды с использованием мнемосимволов: «Вода не имеет цвета», «Вода – растворитель», «Вода не имеет запаха», «Вода не имеет формы», «Вода нужна всем» [4, с. 96]. Дидактическая игра: «Круговорот воды в природе» способствовала закреплению знаний о значе-

нии воды для жизни человека, объясняла причину выпадения осадков. Дети разбирались в схеме и обыгрывали этапы процесса.

Дети узнают, кому нужна вода, почти всё живое на земле не могут обойтись без воды.

Рассматривая снежинки на цветном картоне, дети определили свойства снега (снежинка, пыль, крупа, хлопья). Набрав снег в стаканчики, дети ставили один на солнце, а второй в тень. В конце прогулки сравнивали, где снег быстрее осел, и делали выводы (под лучами солнца снег нагревается и оседает).

В игре «Рисуем мыльными пузырями» закрепляли свойства воды – растворимость. Дошкольники самостоятельно по алгоритму готовили цветной мыльный цветной раствор. Выдували мыльные пузыри на лист бумаги. Оставался мыльный, цветной отпечаток. Используя прием фантазирования, дети дорисовывали фигуры фломастерами или цветными карандашами.

Рассказывая детям про почву, они узнали, что в состав почвы входит песок, выяснили различные свойства песка. Во второй части НОД дети рисовали картины, используя вместо красок песок. На прогулке протестировали ледяную дорожку (пустили по ней кубик), увидели, что кубик проехал всю дорожку без задержки. После того, как дорожку посыпали песком, скольжения по ней не было. Каждый ребенок сделал соответствующие выводы (почему кубик проехал или задержался).

При ознакомлении дошкольников со свойствами воздуха, дети узнали о роли воздуха в жизни человека. Провели серию опытов и пришли к выводу, что воздух невидимый, бесцветный, в воде виден в виде пузырьков.

Изучая тему «Ветер» дети узнали, что можно определять направление и силу ветра. На НОД по труду, дети изготовили вертушки из бумаги и бросового материала, тем самым закрепив различные свойства бумаги и полиэтилена. На прогулке, с помощью вертушек, определяли силу ветра.

Большой интерес проявили дети при изучении камней. Ребята узнали о разных видах, свойствах камней о том, как они служат человеку. Рассматривая камни через лупу, дети увидели на них трещины, узоры, кристаллы.

Познакомились со свойствами, видами и историей тканей, проводили опыты с разными видами тканей. При проведении таких опытов дети пользовались микроскопом.

Во время совместного экспериментирования, мы с детьми ставили цель, выдвигали гипотезы, совместно определяли этапы работы, делали выводы.

В ходе деятельности, дети учились задавать вопросы, выделять последовательность действий, отражать их в речи при ответе на вопросы: что мы делали? каким способом? что мы получили? почему?

Одним из важных условий успешной работы, по формированию познавательного интереса у детей в процессе экспериментирования, является совместная деятельность в работе с родителями. Использование такой формы

работы формирует у родителей активную позицию в воспитании, развитии своего ребенка. Для родителей организовывали выставки детских работ. В родительском уголке размещала советы по теме: «Чего нельзя и что нужно делать для поддержания у детей интереса к экспериментированию», «Признаки познавательной активности», «Элементарные опыты и эксперименты с водой». В целях проявления интереса у родителей к исследовательской деятельности, давала рекомендации по проведению несложных экспериментов дома с водой, подготовила консультацию для родителей «Организация детского экспериментирования в домашних условиях».

После бесед с родителями выясняли, что дети активно участвуют в предложенных экспериментах, охотно самостоятельно действуют с предметами, выявляя их особенности, проявляют желание экспериментировать дома: исследовать различные предметы быта, их действие.

Таким образом, можно сделать вывод, что экспериментирование как специально организованная деятельность это один из основных и эффективных методов обучения детей старшего дошкольного возраста, который способствует становлению целостной картины мира дошкольника и основ культурного познания им окружающего мира [7, с. 128]. В результате систематической организации деятельности детского экспериментирование у детей формируется: любознательность, потребность к экспериментированию, умение ставить цель, планировать и решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту.

Элементы экспериментирования можно включать в тематические запланированные НОД, можно использовать как развлечение, как деятельность, направленную на развитие мелкой моторики, развитие речи, формирование элементарных математических представлений т.д. Китайская пословица гласит: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать – и я пойму» Усваивается все прочно и надолго, когда ребенок не только слышит, но и делает все сам.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. Дыбина О. В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников /Текст/ О.В. Дыбина, Н. П. Рахманова, В.В. Щетинина. – М.: ТЦ “Сфера”, 2005.
3. Иванова А. И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 56 с.
4. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение – истоки, сущность, перспективы. М., 1991.
5. Перельман Я. И. Занимательные задачи и опыты. – Екатеринбург, 1995.
6. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение. М., 2000. 226 с.
7. Тугушева Г.П., Чистякова А.В. Игра-экспериментирование для детей старшего дошкольного возраста// Дошкольная педагогика, 2001. – № 1.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Левина Л.Э.

доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, канд. пед. наук,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

Киселева В.И.

кафедра дошкольной педагогики и психологии,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста посредством дидактической игры. Формирование базовых аспектов развития коммуникативной деятельности ребёнка в контексте дошкольного образования.

Ключевые слова: старшие дошкольники, коммуникативная деятельность, базисный уровень развития общения, коммуникация как взаимодействие, кооперация, интериоризация, дидактические игры.

На начальном этапе обучения и воспитания индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач дошкольного образования является создание оптимальных условий для формирования мотивации достижения, инициативы, самостоятельности дошкольников. Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. У детей старшего дошкольного возраста непроизвольное запоминание и непроизвольное воспроизведение, единственная форма работы памяти. Понятие коммуникации рассматривается нами не в узком смысле, как обмен информацией, а в его полноценном значении – как смысловой аспект общения и социального взаимодействия [1, с. 119]. К моменту поступления в школу ребёнок, как правило, демонстрирует базисный уровень развития общения, а именно:

- нужду в общении со сверстниками и взрослыми;
- владение вербальными и невербальными средствами общения;
- позитивно направленное эмоциональное отношение к самому процессу коммуникации как сотрудничеству с внешним миром;
- не эгоистичное отношение к общению, а умение контактировать и взаимодействовать с партнером по коммуникации;
- умение слушать собеседника [1, с. 118].

Взаимопонимание, сотрудничество, обмен мнениями и знаниями, способность раскрыться собеседнику позволяют наполнить жизнь ребенка различным спектром эмоций: переживаниями за совместную работу, выражение собственных чувств, собственных мыслей и идей, отражение своего отношения к миру в соответствии с культурой и ценностями общества, с его традициями и обычаями, так же это дает возможность приобретения необходимого социального опыта. Коммуникативная деятельность у старшего дошкольника

будет формироваться более эффективно, если в процессе ее становления педагогом будут применяться интегральные средства и методы обучения этой деятельности. Так же высокую роль играет самореализация личности ребенка, его самовыражение; так же следует обращать внимание на детей, способных активизировать взаимодействие, готовых к сотрудничеству. Именно игра является тем активизирующим средством коммуникативной деятельности ребенка. Особенно важную роль игра проявляет в работе с детьми замкнутыми, скованными, медлительными, психологически закрытыми. В игре такие дети отвлекаются, принимают на себя роль социально активного члена команды, находят такие формы общения, через которые они могут показать свой потенциал. Отличительной чертой игровой деятельности детей является то, что каждый ребенок проявляет себя в ней наиболее естественным образом, так же ребенок сам способен в ходе игры определить свои положительные качества при коммуникации со сверстниками или взрослыми, или же найти признаки своей недостаточной подготовленности к коммуникативной деятельности. Во время игры детьми успешно отрабатываются следующие навыки:

- пользование предметами бытового обихода;
- пользование инфраструктурой (действия в магазине, больнице, работниками экстренных служб);
- поведение во время экстренной ситуации;
- осуществление общения со сверстниками и взрослыми [3, с. 147].

Как правило в игре у детей происходит освоение общечеловеческих отношений, социально приемлемых норм поведения, ценностей и традиций своей культуры, форм поведения, необходимых для наилучшего взаимодействия с окружающими людьми. Дидактические игры можно использовать во всех образовательных областях, интегрируя их с областью коммуникации. Для начала определим игры по формированию такого аспекта коммуникативной деятельности детей, как взаимодействие. В него входят дидактические игры и различные игровые упражнения, которые ориентированы на партнера по взаимодействию или собеседника. Важным условием при обучении и воспитании дошкольников являться, правильная передача своих эмоций и мыслей различными способами (мимикой, жестами, пантомимикой). Такие игры как: «Показ моделей», «Отгадай героя», «Разговор с иностранцем», «Волшебное зеркало» направлены на развитие у старших дошкольников способности понимать эмоциональное состояние другого человека, причины его поведения. Они развивают у детей эмоциональный опыт, помогают детям раскрепоститься, проявить себя и показать свои способности и творческий подход к делу. Следующим направлением дидактических игр для понимания и принятия различных точек зрения и позиций на один и тот же вопрос, это ориентация на другого человека, принятие позиции, отличающейся от своей собственной. Предлагаем игру «Что чувствуете?». В этой игре ведущий называет слово или словосочетание, к примеру, «Травка зеленеет». Ребёнок рассказывает, что он чувствует в связи с этим, что ощущает («Тепло и солнечно», «Свежо и хорошо»). Остальные дети внимательно слушают го-

ворящего ребенка, а затем высказывают свою позицию и аргументируют ее (при этом их позиция может как совпадать с позицией говорящего ребенка или не совпадать). Задачей педагога является выделить тех детей, кто смог четко высказать и аргументировать свое мнение. Так же педагогу следует обращаться ко всем детям, задавая им наводящие вопросы: «А что чувствуешь ты?», «Согласен ли ты с мнением ...?». Эта игра развивает у детей чувствительность, отзывчивость, доброжелательность к чувствам, ощущениям и мнениям другого человека. Так же развивает умение высказать и аргументировать собственную точку зрения, вне зависимости сходится ли она с мнением большинства или нет. Необходимо развивать у дошкольников умения совместной деятельности. В этом направлении работы можно представить игры по организации и осуществлению совместной деятельности детей, их коммуникацию для достижения совместных целей при совместной деятельности. Игры направленные на развитие умения договариваться и находить общее решение. Групповая игра «Презентация нового блюда». Дети делятся на несколько команд и получают задание: «Придумайте и презентуйте собственное блюдо». В ходе игры, внутри команды дети должны советоваться, высказывать свое мнение, прислушиваться к мнению других, находить общее решение, идти на компромисс. В итоге каждая команда должна прийти к общему решению и презентовать свое блюдо остальным командам, которые в свою очередь оценивают их выступление; развитие вежливости и доброжелательности. Предлагаются игры: «Встреча солнца», «Найди своего друга». В игре «Найди своего друга» дети танцуют под музыку, но когда та останавливается, они должны найти себе пару и взяться за руки (при включении новой музыки нельзя повторять пару). После нахождения пары, не разрывая рук дети должны сказать комплимент, найти добрые слова в адрес напарника, например: «Мне нравится играть с тобой в куклы» – «Спасибо, мне тоже нравится играть с тобой», или же: «Ты очень красиво поешь»- «Спасибо, а ты хорошо рисуешь», является основной задачей занятия. Следующие представляемые игры направлены на формирование коммуникативной деятельности как условие интериоризации. Основное содержание этих игр и упражнений составляет обмен информацией с партнёром, умение строить понятные для него высказывания и задавать вопросы. В этом комплексе акцент делается на: правильное звукопроизношение, обогащение словарного запаса, формирование грамматически правильной речи, интонационной выразительности и, главное, развитие умения использовать уже имеющиеся средства в коммуникативной деятельности. Задачей этих игр является получение и анализирование детьми получаемой информации от собеседника, умение оперировать ей. Игра «Испорченный телефон», «Слово – не воробей», «Кто быстрее произнесёт скороговорку?», «Доскажи слово», «Продолжи предложение». Так же игры этого блока направлены на развитие умения задавать вопросы, строить высказывания. Игра «Моя семья», «Моя группа». В этих играх ребенок должен четко выстроить свою речь по описанию члена семьи или группы, его действий не называя его, а другие дети должны отгадать о ком идет речь. Во время дидактической игры педагог выступает во многих ролях, он может

быть партнером, соучастником, комментатором, ведущим, наблюдателем, экспериментатором и организатором. При этом педагог может совмещать эти роли. Но все же в игре усилия воспитателя должны быть направлены на создание дружелюбной, раскованной обстановки, которая даст ребёнку уверенность в себе, чувство принадлежности к коллективу, собственной роли в коллективе. Так же воспитателем должна проводиться поддержка тех, кто пользуется наибольшей популярностью в группе и анализ и возможная коррекция поведения лидеров группы.

Таким образом, дидактическая игра является эффективным средством по формированию коммуникативной деятельности у старших дошкольников. Она обеспечивает осуществление на практике коммуникативных умений, их формирование и развитие, проявление активности детей, помогает детям в выражении собственного Я, проявляет творческие способности детей, развивает умения четко и ясно излагать свои мысли, учит толерантности и эмоциональной отзывчивости, развивает способности понимать и принимать мысли и чувства другого человека, вне зависимости совпадают ли они с собственными.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пос. для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]; отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 // Российская газета. – Федер. вып. № 5125 от 5 марта 2010 г.
3. Репринцева, Г.И. Игра – ключ к душе ребёнка: Гармонизация отношений ребёнка с окружающим миром: метод. пос. / Г.И. Репринцева. – М.: ФОРУМ, 2008. – 240 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Мезенцева М.И.

старший преподаватель кафедры «Лингвистика и иностранные языки»,
Донской государственный технический университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Сергейчик Л.И.

доцент кафедры «Лингвистика и иностранные языки»,
Донской государственный технический университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Паланчев В.В.

настоятель храма Иоанна Кронштадского, Россия, г. Ростов-на-Дону

Стратегической целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. В этой связи целесообразно совершенствовать

процесс овладения речевым этикетом для решения профессиональных задач будущих технических специалистов.

Ключевые слова: речевой этикет, коммуникативное обучение, компетентностно-ориентированный подход, профессиональная коммуникативная компетенция.

В современном мире в разных сообществах существуют свои социальные и культурные правила, свои нормы поведения и речевой этикет, без владения которыми только лингвистические знания, к которым, как правило, сводится иноязычная подготовка студентов технических специальностей, не гарантирует успеха в иноязычном профессиональном общении. Социокультурные нормы речевого поведения отражают принятые правила этикетного общения. Речевой этикет – важный элемент культуры народа, продукт культурной деятельности человека и инструмент такой деятельности, составная часть культуры поведения и общения человека. Достаточный уровень развития умений речевого этикета позволяет обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач.

В контексте сложившейся педагогической ситуации методика развития социокультурного аспекта иноязычной подготовки нуждается в совершенствовании. Традиционно обучение будущих специалистов речевому этикету опиралась на заучивание речевых формул с опорой на чтение и воспроизведение иллюстративного текста. Однако такой подход не отражает перцептивной и интерактивной стороны общения, следовательно, не может обеспечить требуемого уровня формирования умений речевого этикета как компонента ИПКК.

Стратегической целью обучения иностранному языку в настоящее время является формирование иноязычной коммуникативной компетентности. Компетентность понимается как комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций. Необходимость совершенствовать процесс овладения умениями речевого этикета в ходе развития иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов технических специальностей требует определения параметров компетентностно-ориентированного подхода.

Специфика компетентностно-ориентированного подхода задана качественными характеристиками компетентности как цели обучения. По своей природе компетентность личностно-ориентирована и деятельностна. Иноязычная коммуникативная компетентность имеет сложный компонентный состав и включает: лингвистическую (языковую и речевую), социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную, стратегическую и учебно-познавательную компетенции. Применительно к иноязычной подготовке студентов технических вузов, целесообразно говорить о развитии иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК) как цели обучения. ИПКК специалиста (выпускника неязыкового вуза) характеризуется тем, что она: социальна, многофункциональна, интегративна, надпредметна и междисциплинарна, т. е. формирование данной компетентности в не-

языковом вузе невозможно без ориентации на знания, навыки и умения, полученные студентами в процессе изучения специальных и общенаучных дисциплин; социокультурных и страноведческих знаний.

Принципиальным отличием компетентностно-ориентированного подхода является интегративный характер заданной цели, приоритет социальных, социокультурных и социолингвистических характеристик развиваемой способности. Наибольший интерес представляет методика развития умений речевого этикета как компонента социокультурной компетенции, позволяющий адекватно использовать разного рода коммуникативные роли в условиях профессионального взаимодействия людей друг с другом. Учитывая интегративный характер цели обучения, предполагается, что ИПКК как комплексный личностный ресурс, выступает в компетентностно ориентированном обучении как «зона ближайшего развития» обучающегося [1], а умения речевого этикета – как компонент одного из аспектов ИПКК. При этом, важным условием адекватной организации формирования конкретных умений в рамках единого поля ИПКК становится определение функционального потенциала искомых умений. Умение использовать средства речевого этикета реализует аффективно-коммуникативную и регуляционно-коммуникативную функцию языка в профессиональном общении. Формулы речевого этикета обладают достаточной универсальностью и являются актуальными для разных технических специальностей. В методическом плане умение употреблять формулы речевого этикета в любой ситуации общения, в том числе и профессиональной, можно рассматривать как условие совершенствования ИПКК, в равной степени актуальное для студентов разных технических специальностей. Компетентностно-ориентированный подход открывает возможности для более качественной подготовки обучаемых к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов [2].

Структура компетентностно-ориентированной организации иноязычной подготовки студентов технических специальностей включает **деятельностную и личностную составляющую**. Деятельностная составляющая структуры развития коммуникативной компетентности опирается на понимание РД как самостоятельного вида деятельности, который подчиняется общим закономерностям формирования, строения и функционирования любой деятельности, но обладает специфичными особенностями. Знание универсальных характеристик речевой деятельности и ее внутренней структуры, включающей побудительно-мотивационную фазу, ориентировочно-исследовательскую фазу, исполнительную (исполнительскую) фазу – и контролирующую фазу позволяет учитывать в организации обучения фазовый характер развития речевых умений.

Личностная составляющая структуры развития коммуникативной компетентности опирается на личностно ориентированную или студентоцентрированную модель обучения, пришедшую на смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели обучения. При этом студент выступает в качестве активного субъекта учебной деятельности, а методическая организация про-

цесса иноязычной подготовки преломляется через призму личности студента – его потребности, мотивы, способности, активность, интеллект, предшествующий опыт и другие особенности.

Эффективность развития искомых умений определяется внешними и внутренними условиями. К внешним условиям можно отнести используемые подходы к организации обучения, к внутренним – индивидуальные когнитивные и психологические особенности личности и специфику познавательной деятельности обучающихся.

При компетентностно ориентированной организации обучения, учитывая ее специфику, представляется перспективным опираться на следующие подходы: субъектно-деятельностный, интегративный и кросс-культурный. Реализация указанных подходов при развитии у студентов умений речевого этикета как компонента ИПКК, должна осуществляться в условиях речевого взаимодействия, обеспечивающего самореализацию личности студента и позволяющего отразить индивидуальные потребности, мотивы, способности, активность, интеллект, предшествующий опыт и другие особенности личности.

В соответствии с концепцией современной социальной теории обучения [3], в которой рассматривается взаимовлияние личности на ситуацию и ситуации на личность как фактор обучения, само развитие способности внести требуемые изменения в ситуацию выступает как «компетентностный мотив» (competence motive), который является ведущим в процессе развития. Условия эффективного взаимодействия позволяют студенту чувствовать себя компетентным, обеспечивая тем самым готовность к осуществлению иноязычной деятельности в других сферах общения и расширяя возможности для самореализации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // СС, 1934, т. 2. С. 5.
2. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в школе. 2000. № 4. С. 9-15.
3. Bandura A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review, 1977, Vol. 84, № 2, p. 191-215.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Полякова М.А.

магистрант, Сибирский федеральный университет, Россия, г. Красноярск

Чурилова Е.Ю.

доцент, Сибирский федеральный университет, Россия, г. Красноярск

В статье рассмотрены аспекты информатизации образования, формирования новых качеств личности. Описываются особенности психического и интеллектуального развития современных студентов. Приводятся возможности смешанного обучения, а также обосно-

вание необходимости использования смешанного обучения для организации образовательного процесса современных студентов, относящихся к поколению Z.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информатизация образования, электронное обучение, смешанное обучение, теория поколений, поколение Z.

Глубокое влияние на процессы, происходящие в современном обществе и связанные с формированием новой идеологии, социальной системы, развитием культуры, техники и технологий, и построением на этой основе принципиально новых технологий оказывает стремительное развитие информации и информационно-коммуникационных технологий. Наметившийся переход к обществу знания как новой фазе развития современного высокотехнологичного общества требует изменений в различных сферах современного общества, прежде всего, в сфере образования.

Кардинальное изменение образа жизни под влиянием информационно-коммуникационных технологий связано с формированием нового типа личности, которая усваивает культурные нормы, правила, образцы, приспосабливаясь к ограничениям и преимуществам актуальной культуры [3].

С изменением характера культуры возникает потребность в новых образовательных практиках, что приводит к изменению внешних форм и сущности образования. Меняется основная образовательная цель, которая теперь заключается не столько в знаниевой подготовке, сколько в обеспечении условий для самоопределения и самореализации личности. В новой образовательной парадигме обучающийся становится субъектом познавательной деятельности, а не объектом педагогического воздействия. Диалог преподавателя и обучающегося определяет основные формы организации учебного процесса, направленного на развитие активной, творческой деятельности обучающегося, далекой от простой репродукции.

Начиная еще с середины 60-х годов западными социологами и социальными философами (Д. Белл, Д. Рисман, О. Тоффлер, А. Турен и др.) активно обсуждается вопрос о вступлении наиболее развитых стран в качественно иную стадию социального развития, охарактеризованную ими как “постиндустриальное” или “информационное” общество. Информатизация – это сложный социальный процесс, связанный со значительными изменениями в образе жизни населения.

В развитии процесса информатизации образования проявляются тенденции формирования системы непрерывного, открытого образования, создания единого информационного образовательного пространства, активного внедрения новых средств и методов обучения, ориентированных на использование технологий обработки данных, текстовой, графической и числовой информации; мультимедиа и «виртуальной реальности»; искусственного интеллекта и дистанционного образования.

В настоящее время в учреждениях среднего профессионального образования обучаются студенты, год рождения которых, в среднем, попадает в диапазон 1996-2001. Основываясь на теории поколений можно утверждать,

что данные студенты уже, вероятнее всего, относятся к поколению Z, а студенты первых курсов и последующие поступающие студенты уже наверняка будут принадлежат «новейшему» поколению, в связи с этим преподавателям необходимо будет подстраивать учебный процесс под их особенности.

Поколение Z (Generation Z, Generation M, Net Generation, Internet Generation) – это своеобразное переходное поколение из XX века в век XXI, на которое ещё оказывает влияние поколение Миллениум, но в то же время у него формируются собственные черты.

Это дети мультимедийных технологий. Это поколение, родившееся в информационном обществе. Представители Поколения Z «связаны» между собой благодаря таким вещам, как интернет в целом, YouTube, мобильные телефоны и SMS.

Развитие цифровых технологий сделало их поколением, выросшим в цифровой среде – почти всю информацию они получают из Сети. Неограниченный доступ к информации придает им уверенности в своих взглядах, которые далеко не всегда правильны. Поколение «юзеров» – они используют все средства для общения в Сети – сутками сидят в социальных сетях, играют в онлайн-игры, постоянно рассказывают о своей жизни в блогах и общаются в Skype.

Поколение Z мыслит совершенно иными категориями. Максимум, что они могут прочитать – какую-нибудь статью, но гораздо привычнее для них мини-новости, формат твитов и статусов в социальных сетях. Образ их мыслей отличается фрагментарностью, а в некоторых вопросах поверхностностью.

В связи со всем выше сказанным, с учётом психологических особенностей студентов и с учётом особенностей поколения Z необходим выбор адекватного стиля обучения, об основных чертах которого пишет известный американский специалист в области обучения детей и взрослых Дж. Коатс, автор книги «Поколения и стили обучения».

Дж. Коатс предлагает «подсказки» современным педагогам, которые помогут выстроить адекватный стиль обучения студентов, относящимся к «Поколению Z». «Поколение Z» растёт в весьма «упорядоченном» мире, и требует такого же порядка и логичности от учебы, поэтому необходимо хорошо структурировать учебный процесс. Так как «Поколение Z» лучше всего воспринимает именно визуальную информацию, сделайте учебный материал «ярким и зримым». Представители этого поколения хотят, чтобы преподаватель был умелым и мудрым руководителем, а не «знал всё». Используйте учебные методики, которые включают устный обмен информацией между обучаемыми. Представители «Поколения Z» желают все делать максимально эффективно, а для этого им необходимо точно знать, что от них требуется, следовательно, Ваши требования должны быть ясны. Разделите учебное время на промежутки по 25–30 минут, в течение каждого из которых учащиеся будут один раз менять вид деятельности. Информация, которую Вы преподнесите обучающимся, не должна быть «избыточной». «Поколение Z» хочет получать «концентрированные» знания [2].

Но и для студентов, принадлежащих верхней границе поколения Y, так же свойственны подобные особенности и специфика мировоззрения.

В настоящее время наблюдается ряд противоречий педагогического, методологического, научного характера в русле информатизации профессионального образования. Так, существует противоречие между ориентацией педагогической практики на интенсивный процесс информатизации среднего профессионального образования (компьютеризация, внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, формирование информационной культуры личности) и отсутствием установленных общепринятых методологических и теоретических основ процесса информатизации.

Другое противоречие складывается между активным насыщением образовательной системы компьютерными средствами и отсутствием желаемого результата качества подготовки специалистов, между внедрением новых информационно-коммуникационных технологий в педагогический процесс и неподготовленностью педагогических кадров и обучающихся к овладению ими. Далека от совершенства и подготовка кадров, призванных осуществлять информатизацию среднего профессионального образования.

Серьезным помощником в решении существующих проблем становится электронное обучение (electronic learning, e-learning, далее – ЭО), позволяющее образовательным учреждениям обеспечить растущий глобальный спрос на образовательные услуги.

В поисках путей повышения качества обучения возникает проблема разработки соответствующей модели, которая интегрировала бы все лучшее из традиционного обучения, при этом систематически и эффективно использовала современные технологии электронно-дистанционного обучения (ЭДО). Мы считаем, такой моделью является смешанное обучение (СО) [1]. Для организации системы СО и построения ее методической модели необходимо проанализировать современные модели обучения, в том числе традиционного и ЭДО.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что сегодня в профессиональном образовании оптимальной моделью обучения является именно смешанное обучение (СО), оно позволяет внедрить в учебный процесс элементы ЭДО, сделав его технологичным и эффективным, сохраняя при этом сильные стороны традиционного обучения.

Ключевым моментом для понимания последствий перехода на смешанное обучение является организация обучения – сокращается аудиторная, увеличивается индивидуальная нагрузка, студент больше работает самостоятельно, в электронной среде, взаимодействуя с другими студентами при участии преподавателя. Другие эффекты перехода на смешанное обучение: возможность организации процесса систематической проверки обученности – наращивания знаний; обеспечивается более эффективное управление образовательных ресурсов, гарантия повторного использования; уменьшается зависимость студента от преподавателя и снижаются психологические нагрузки на студентов и преподавателей в процессе взаимного общения; развитие ин-

дивидуальных способностей, самостоятельности, инициативности и ответственности студентов; переход от объяснительно-иллюстративной и репродуктивной методики обучения к рефлексивной модели, предполагающей усиление самостоятельной работы обучающихся, при сохранении возможностей для коммуникации с другими обучающимися и преподавателем.

Смешанное обучение позволяет учесть огромный ряд особенностей как возрастных, так и особенностей развития нового поколения. При смешанном обучении учитываются индивидуальные психологические особенности студента, поскольку сочетание разнообразных форм работы предоставляет возможности проявить себя студентам с разными темпераментами и разной скоростью усвоения материала.

Смешанное обучение одновременно учитывает возрастные особенности студентов СПО и специфику организации образовательного процесса поколения Z, которое уже приступило к профессиональному образованию:

- Учебно-профессиональная деятельность является ведущим видом для студентов, количество профессиональной информации, которую студентам необходимо освоить огромное и уместается в рамки классно-урочной системы, а модель смешанного обучения позволяет расширить эти границы и предоставить студентам возможность ознакомиться с большим объемом информации.

- Сформированная грамотная речь студентов позволяет проводить семинары и дискуссии, при предварительной их подготовке. А так как иногда письменная речь развита у студентов лучше, чем устная, работа в сети становится крайне эффективной: обсуждение тем в чатах, общение на образовательных форумах, консультирование и взаимопомощь со сверстниками и с преподавателями.

- Развитие самоконтроля в этом возрасте можно поддержать возможностью выбора индивидуальной траектории обучения (изучение разделов, лекций, дополнительной литературы) и чередованием блоков теоретического материала с блоками контроля и проверки знаний и умений.

- Самообразование студентов, развивающееся в этом возрасте, может быть реализовано за счет постоянного поддержания интереса при использовании смешанного обучения.

- Через групповую работу, совместное обсуждение вопросов, подготовки проектов удовлетворяется потребность этого возраста в общении со сверстниками, поэтому смешанное обучение будет превалировать над электронным.

- Распространение информатизации во все сферы человеческой жизни привело к тому, что студенты желают иметь постоянный доступ к учебной информации, эта информация выложена в удаленных электронных ресурсах, что позволяет поддержать их интерес к обучению.

- Использование видео-уроков и мультимедиа ресурсов притягивает студентов, за счет схожести этого вида передачи знаний с их повседневной деятельностью в сети.

- Привычка Зетов общаться в сети так же реализуется в форумах, чатах электронных образовательных курсов.
- Постоянное нахождение современных студентов в виртуальном мире не допустимо, поэтому в теории смешанного образования обязательно присутствуют аудиторные занятия.

Таким образом, яркий, лаконичный, структурированный материал, размещенный в удаленном доступе, с возможностью обсуждения его как в сети, так и в аудитории с преподавателем и сверстниками, расширенными границами саморазвития и самоконтроля, является для современных студентов самой оптимальной формой организации познавательной деятельности, которая реализуется в смешанной модели обучения.

Список литературы

1. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 8. С. 8-13.
2. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011.
3. Лоскутникова В.М. Антропологические аспекты информатизации образования // Открытое и дистанционное образование. Выпуск 1(9), 2003. С. 66-71.

ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ГРАФОВ В МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Поморцева С.В.

доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования, канд. пед. наук, доцент,
Омский государственный педагогический университет, Россия, г. Омск

В статье выполнено обоснование содержания методико-математической подготовки будущих учителей начальной школы в области теории графов, указаны основные направления и приведены планируемые результаты изучения графов.

Ключевые слова: граф, ориентированный граф, неориентированный граф, граф-дерево, методика обучения.

В настоящее время одной из тенденций улучшения результативности образования становится ориентация на развитие творческого потенциала личности ученика на всех этапах обучения в школе, в частности, на развитие его умения использовать эвристические методы в процессе открытия нового и поиска выхода из различных нестандартных ситуаций и положений.

На сегодняшний день в учебниках по математике и методической литературе для начальной школы имеется значительное число задач, при решении которых могут быть использованы графы. Они позволяют выделить внутренние существенные зависимости между объектами, скрытые от непосредственного восприятия, а значит, значительно упрощают решение задачи.

Анализ учебников по математике для 1-4 классов различных образовательных систем позволил выяснить основные направления использования

графов в процессе обучения младших школьников. В частности, при решении задач:

- 1) на упорядочивание множеств;
- 2) на установление соответствия между элементами различных множеств;
- 3) комбинаторных;
- 4) вычислительных;
- 5) на «затруднительные ситуации» (перевозки, переливания, взвешивания);
- 6) на распознавание уникальных кривых.

При этом термин «граф» чаще всего заменяется термином «рисунок» или «чертеж». Ориентированные графы применяются при решении задач на упорядочивание, неориентированные – при установлении соответствия между элементами различных множеств.

Комбинаторные задачи решаются, в основном, с помощью неориентированных графов. Дети учатся находить с помощью графа число пар, один элемент которых принадлежит одному множеству, а другой – второму множеству; определять число всевозможных пар на множестве из 3-5 элементов. В процессе решения комбинаторных задач на основе правила произведения учащиеся знакомятся с новым видом графа – «деревом выбора» или «деревом возможностей».

При решении вычислительных задач используется ещё один вид ориентированных графов – блок-схемы, ознакомление с которыми осуществляется путем сопоставления записи алгоритма, сделанной уже привычным способом (в виде цепочки) и нового способа записи (в виде блок-схемы). Учащимся предлагаются задания на вычисления по линейным алгоритмам, заданным блок-схемами, затем – по блок-схемам алгоритмов с ветвлением. Затем структура блок-схем усложняется: выполняются вычисления по блок-схемам алгоритмов, содержащих повторения (цикл).

Ориентированные графы (блок-схемы) позволяют наиболее рациональным и доступным для детей способом представить решение логических задач на «затруднительные ситуации»: перевозки, переливания, взвешивания.

Знание простейших сведений из теории графов необходимо младшим школьникам при решении задач на распознавание уникальных кривых, в которых требуется ответить на вопрос, можно ли начертить некоторую кривую одним росчерком, не отрывая карандаша от бумаги и не проводя одну и ту же линию дважды.

Теоретическую основу решения таких задач составляет теорема Л. Эйлера: если рассматривать чертеж кривой как некоторый граф, то этот граф является уникальным в том случае, если либо все его вершины являются четными, либо граф содержит не более, чем две нечетные вершины (в этом случае успешный росчерк должен начинаться в одной из них, а заканчиваться в другой) [2, с. 70].

Все перечисленное выше определяет содержание изучения элементов теории графов в курсе математики на факультетах подготовки учителей начальной школы.

В результате обучения студенты должны уметь:

- выделять структурные компоненты графа (вершины, ребра);
- определять четные и нечетные вершины графа;
- различать ориентированные, неориентированные графы, граф-дерево;
- задавать соответствия с помощью графа;
- определять по графу, является ли соответствие функцией, отображением;
- выяснять по графу свойства предложенного отображения (функции);
- задавать бинарное отношение с помощью графа и определять его свойства и тип;
- обосновывать с помощью графа истинность утверждений вида $a < b$; $a > b$; $a = b$ в теоретико-множественной теории целых неотрицательных чисел;
- решать с помощью построения графа (в том числе задачи на упорядочивание множеств, на установление соответствия между элементами различных множеств, комбинаторные и вычислительные задачи;
- строить блок-схемы алгоритмов решения логических задач на переправы, перевозки, взвешивания;
- распознавать уникальные фигуры на основе анализа соответствующего графа.

При построении методики обучения младших школьников использованию графов в процессе решения задач перечисленных видов наиболее целесообразно, на наш взгляд, руководствоваться методическим подходом, реализуемым в учебниках по математике образовательной системы «Школа 2100», который предполагает организацию обучения согласно следующим последовательным этапам:

- 1) анализ выполненного решения на основе уже построенного графа;
- 2) завершение частично выполненного решения (достроить или построить граф по его отмеченным элементам и ответить на вопрос задачи);
- 3) самостоятельное решение задачи с помощью построения графа [1].

Учебники по математике образовательной системы «Школа 2100» содержат доступную для детей, интересную, разнообразную, достаточную по численности систему практических упражнений по работе графами, которая может быть рекомендована к применению учителям начальной школы, работающим по другим образовательным программам.

Таким образом, в курсе математики на факультетах подготовки учителей начальной школы графы должны рассматриваться как:

- математическое понятие, являющееся объектом изучения;
- форма наглядности, с помощью которой иллюстрируются отношения между объектами, задействованными в задаче;
- средство решения различных видов задач.

При построении обучения младших школьников использованию графов в процессе решения различных видов задач за основу может быть принята методика, представленная в учебниках по математике для 1-4 классов УМК «Школа 2100».

Список литературы

1. Содержательная линия «Занимательные и нестандартные задачи» в учебниках «Моя математика» / Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.Г. Рубин, А.П. Тонких // Начальная школа: плюс До и После. – 2005. – №9. – С. 44-48.
2. Тонких А.П. Теоретические основы решения нестандартных и занимательных задач в курсе математики начальных классов // Начальная школа: плюс До и После. – 2002. – №7. – С. 69-73.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Редько Ю.А.

магистрант второго года обучения,
Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

В статье рассматриваются понятие качества высшего образования и его составных элементов; проводится педагогический анализ факторов, непосредственно влияющих на управление качеством высшего образования; выявлены структурные элементы образовательной деятельности и дана их характеристика; перечислены элементы системы управления качеством вузовской деятельности.

Ключевые слова: качество образования, тенденции управления системой высшего образования, система менеджмента качества высшего образования, критерии эффективного управления высшим образованием.

За последнее десятилетие в нашей стране особое значение уделяется системе высшего образования, поскольку она выступает основой модернизации и инноваций в современных рыночных условиях экономики.

В управлении системой высшего образования можно выделить следующие тенденции:

- интеграция системы высшего образования России в единое мировое пространство высшего образования;
- обновление сети высших образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития;
- становление университетов как центров непрерывного профессионального образования, целью которого является не обучение человека в течение всей жизни, а реализация принципа самообразования, а также возможность постоянного повышения квалификации, получения дополнительных знаний и навыков;
- формирование системы доступного образования;
- повышение качества образования в соответствии с требованиями общества.

Важным шагом в управлении системой высшего образования на международном уровне стало создание единого пространства высшего образования на основе добровольного сотрудничества европейских стран, путем подписания Болонской декларации 1999 г. Данное направление получило назва-

ние «Болонский процесс», который можно рассматривать как основной путь модернизации и глобализации высшего образования.

Конкурентоспособность – важнейший критерий целесообразности выхода образовательного учреждения на рынок услуг, одновременно это условие эффективного ведения своей деятельности.

Для того чтобы решить проблему конкурентоспособности своей системы высшего образования на европейском и мировом рынках труда, Россия вступила в 2003 году в Болонский процесс.

В качестве кардинальных изменений в системе высшего образования России, основанных на базовых принципах Болонского процесса, нами выделяются следующие:

- введение двухуровневой системы высшего образования;
- внедрение системы зачетных баллов;
- создание нового поколения российских образовательных стандартов [1, с. 113].

Совершенствование процесса профессиональной подготовки будущих специалистов предусматривает совершенствование и актуализацию образовательного, кадрового потенциала высшего учебного заведения, его научно-исследовательской, информационно-аналитической, организационно-методической, технологической составляющей, ресурсного обеспечения и совершенствования механизмов управления профессиональной подготовкой молодых специалистов.

Само учреждение высшего педагогического образования, как правило, представлено комплексной иерархичной системой, в которой цели аппарата руководящего уровня могут не совпадать с целями других уровней (например, для директора школы целью является обеспечение учебно-воспитательного процесса кадрами, материально-технически и организационно, а для учителя цель – повышение эффективности обучения). Поэтому в сложных многоаспектных многоуровневых системах обычно осуществляется стратификация представления целей.

Для эффективного управления качеством подготовки выпускников педагогического вуза должны учитываться следующие критерии:

- наличие стратегической программы развития педагогического вуза;
- наличие общественных органов управления;
- ежегодная публикация отчетов о результатах деятельности;
- наличие системы управления качеством учебного процесса;
- наличие информационной системы управления учебным процессом.

Высшие учебные заведения постепенно должны придерживаться принципа перспективного руководства, отвечающего запросам сферы педагогического образования. Конечной целью управления должно быть выполнение институциональной задачи образовательных учреждений высшей школы посредством обеспечения высокого уровня преподавания учебных дисциплин, подготовки кадров, формирующих профессорско-преподавательский состав вуза, и организации перспективных научных исследований, а также непрерывная педагогическая деятельность на благо общества».

Специфика управления новой образовательной системой определяется и тем, что она обладает весьма сложной организацией. Важнейшими элементами современной образовательной системы являются педагогический, технологический, управленческий, финансовый, находящиеся в сложном взаимодействии между собой и с другими сферами жизни общества. Именно поэтому основополагающим подходом к управлению высшим педагогическим образованием на всех уровнях – на федеральном, региональном (областном), муниципальном, а также на уровне отдельно взятого вуза – должен являться системный подход. Руководство системой высшего педагогического образования представляет собой интегративный комплекс различных уровней педагогического менеджмента [1, с. 23]. Поэтому мы будем представлять управление как целенаправленный процесс воздействия, а педагогический менеджмент – как систему управления, в которой главными элементами выступают: менеджмент на федеральном уровне в образовательной среде, менеджмент на уровне региона, внутривузовский педагогический менеджмент.

Учреждения высшего педагогического образования призваны гарантировать такой уровень образования студентов, которое воспитывает в них хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу актуальных проблем современного общества, поиску и использованию приоритетных управленческих решений, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность. Для реализации вышеуказанных целей может потребоваться переработка учебных программ с использованием инновационных соответствующих методик, с тем, чтобы не ограничиваться познавательным освоением учебных дисциплин, предусмотренных основной профессиональной образовательной программой вуза. Высшим учебным заведениям необходимо гарантировать беспрепятственный доступ к новым педагогическим и дидактическим средствам, методам обучения и их использованию, чтобы они содействовали овладению знаниями, умениями и навыками и развивали управленческую компетентность, которая служит для выражения уровня профессионализма и квалификации будущего специалиста образовательной среды, и способности, связанные с коммуникацией, творческим и критическим анализом, независимым мышлением и коллективным трудом в многокультурном контексте, когда творчество также базируется на сочетании традиционных или местных знаний и навыков с современной наукой и техникой. Преподавание норм в области прав человека и изучение потребностей сообществ во всех регионах мира должны находить свое отражение в учебных программах, в рамках всех дисциплин, в особенности тех, которые обеспечивают подготовку к предпринимательской деятельности. В разработке и корректировке структуры и содержания учебной программы ключевую функцию должны выполнять педагоги, методисты, преподаватели образовательных учреждений высшего образования. Новые методы образовательной деятельности также потребуют использования новых учебно-методических, дидактических материалов, пособий. Они должны использоваться в комплексе с новыми приемами тестирования, которые будут формировать не только способность к качественному усвое-

нию учебной информации, но и способность к когнитивизму, опыт практической, экспериментальной деятельности [5, с. 87].

Взросшие требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов в современном обществе делают проблему инноваций в образовании одной из приоритетных. Так, парадигма научной, научно-технической и инновационной политики в образовательной системе нашего государства ориентирует систему образования «на мобилизацию внутренних ресурсов ее образовательных, научных и инновационных возможностей, на комплексную модернизацию и поиск новых, наиболее эффективных форм деятельности, на повышение роли и места учебно-научно-инновационных комплексов системы образования в масштабах всего государства».

Инновационный путь развития российской экономики, отвечающий общемировым стандартам, диктует необходимость профессиональной подготовки молодых специалистов, исследователей и высококвалифицированных педагогических работников высшего образования, готовых к осуществлению инновационной деятельности в условиях рыночной экономики. Растущая потребность общества в новом качестве образования – тот мощный и динамичный фактор, который побуждает исследователей заниматься проблемами инновационной деятельности в новых условиях.

Проблема оценки качества образования является сегодня одной из самых актуальных для всей образовательной системы Российской Федерации. Общая черта системных изменений в высшем педагогическом образовании на федеральном, республиканском и муниципальном уровнях – нацеленность на обеспечение качественного образования, совершенствование системы его оценки, приведение в соответствие с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов [1, с. 34].

Учитывая большую значимость системы высшего педагогического образования, актуальным становится проблема качества образовательных услуг и комплексном подходе к его управлению.

Качество – комплексное понятие, характеризующее эффективность всех аспектов научно-исследовательской, педагогической, методической, управленческой деятельности: разработка стратегии управления работой высшего учебного заведения, деятельность педагогических работников, организация учебного процесса, целью которого будет являться овладение будущего специалиста необходимым спектром компетенций, показывающих его уровень готовности осуществлять профессиональную педагогическую деятельность, внутривузовский менеджмент и другие. Основопологающим элементом всей системы управления качеством высшего образования является качество выпускников образовательного учреждения, которые должны рассматриваться, с одной стороны, как потребители информации, которую им предоставляет педагогический вуз, а с другой – демонстрировать приобретенные знания, умения и навыки профессиональной педагогической деятельности потенциальному работодателю. По утверждению Г.П. Скамницкой, под управлением качеством профессиональной подготовки учащегося понимается непрерывный, планомерный, целеустремленный процесс воздей-

ствия на всех уровнях на факторы и условия, обеспечивающие формирование будущего специалиста оптимального качества и практическое применение его знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности.

Качество высшего педагогического образования зависит от цели и содержания образования; уровня профессиональной компетентности преподавательского состава и организации их научной деятельности; состояния научно-информационной и материально-технической базы процесса обучения.

Системы управления качеством вузовской деятельности, как правило, обладают всеми системными атрибутами: цель функционирования образовательной организации, последовательность реализации основных профессиональных образовательных программ, качество (эффективность результата), средства его организационного и технико-технологического обеспечения (условий реализации: структура, материально-техническая база, учебно-методическое обеспечение, педагогические технологии и методы обучения и т.д.).

Анализ современных научных работ по управлению качеством высшего педагогического образования выявляет необходимость изучать вопрос управления качеством высшего педагогического образования в совокупности с фундаментальными представлениями о сущности социального функционирования и развития человека. Однако, по нашему мнению, в обсуждении вопросов управления качеством в некоторых случаях отмечается отсутствие учета особенностей каждого образовательного этапа.

Система менеджмента качества является по своей сути качественным, интегративным комплексом, сложной, целенаправленной, динамически развивающейся системой, должна быть всесторонне обоснована с точки зрения финансовых аспектов, обладать обратной связью, высокими адаптационными характеристиками, не содержать повторяющихся функций и позволять эффективно управлять качеством образовательных услуг. Первой стадией осуществления изложенной парадигмы должна стать детальная проработка ее методологических аспектов и предоставление вузам возможности организации независимых аудитов, экспертиз и получения соответствующих консультаций, т.е. должен быть налажен координирующий механизм взаимодействия государственных органов, осуществляющих внешний контроль качества образовательных услуг, с учебными заведениями, проводящими внутренний мониторинг и аудит [4, с. 59].

Управление качеством профессионально-педагогического образования определяется совокупностью факторов, спецификой воздействия этих факторов, взаимодействии их между собой. Основными показателями управления качеством педагогического образования являются цель и потенциал образовательного учреждения. Сопутствующими факторами качества образования являются: организационно-правовое обеспечение высшего образования, качество основной профессиональной образовательной программы, качество программы дисциплины специальной подготовки, организационно-методическое сопровождение учебного процесса, материально-техническое оснащение, качество преподавания, качество воспитательной деятельности, качество самостоятельной работы студентов. Цель отражает тенденцию раз-

вития образовательных потребностей и пронизывает всю образовательную систему, проявляется не только в государственной политике, но и в поведении каждого участника образовательного процесса. Потенциал образования характеризует возможности достижения цели с точки зрения ресурсов и объективных условий.

Планирование – обязательная составляющая процесса управления качеством высшего образования, которая в общем виде определена в отечественной литературе. К примеру, исследуя обучение как процесс управления образованием, В.А. Якунин рассматривает следующие структурные элементы образовательной деятельности:

1. Целеполагание – выступает как процесс проектирования личности обучаемого, воспитуемого, или формирования модели будущего специалиста.

2. Информационный – включает в себя содержание процессов обучения и воспитания студентов.

3. Прогнозирование – выражено в определении перспектив психологических результатов обучения в определенных условиях его реализации.

4. Принятие решений – ориентирован на отбор эффективных методик индивидуального и коллективного воздействия на личность.

5. Организация исполнения – связан с выполнением учебно-воспитательных планов, мероприятий, программ и принятием педагогических решений.

6. Коммуникация и интеракция – представляет собой различные формы и способы взаимодействия участников учебного процесса.

7. Контроль – предусматривает оценку фактических результатов образовательной деятельности в разные временные интервалы.

Все составляющие системы управления качеством современного высшего образования формируют единую функциональную систему обучения, в которой ведущим фактором являются цели обучения и воспитания, на которые сориентированы и которым подчинены все другие функции управления [2, с. 68].

Качество высшего образования в целом сочетает в себе две позиции: качество потенциала образования и качество фактических результатов образования, которое выражено в характеристиках профессионально подготовленного специалиста – выпускника высшего учебного заведения. Качество потенциала образования в целом и качество педагогического образования в частности находится во взаимосвязи с факторами качества цели, которые включают: преподавательский состав университета; материально-техническую базу, необходимую для получения качественного высшего педагогического образования; научный потенциал вуза; образовательную программу (содержание, реализация, вид и пр.); действующую методологию образования (совокупность подходов, методов и средств, концепция педагогического образования и пр.); технологию высшего образования; педагогику; систему специальностей и специализаций, позволяющую расширять возможности в получении дополнительного профессионального образования; потребителей образовательных услуг; управление высшим образованием (требования, ограничения, приоритеты, ориентиры и пр.).

Из всего вышеизложенного делаем вывод, что система управления качеством профессионального образования – ведущий фактор функционирования и развития научного и образовательного потенциала вуза в постоянно трансформирующихся социально-экономических условиях, обуславливающих возросшую конкуренцию образовательных организаций.

Список литературы

1. Асаул А.Н., Капаров Б.М. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики под ред. д.э.н, проф. А. Н. Асаула – СПб.: «Гуманистика», 2007. – 280 с.
2. Бордовский Г.А. Управление качеством образовательного процесса / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
3. Жуков Г.Н. Основы общей профессиональной педагогики: Учебное пособие. / Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов, С.Л. Каплан / Под общ. ред. проф. Г.П. Скамницкой. – М.: Гардарики, 2005. – 382 с.
4. Колесников А.А., Козин И.Ф., Кожевников С.А. и др. Всеобщий менеджмент качества: Учеб. пособие / Под общ. ред. С.А. Степанова. – СПб., 2001. – 179 с.
5. Новиков А.М. Методология образования Текст. / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЧНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Рябинина Е.В.

старший преподаватель,
Приволжский институт повышения квалификации ФНС России,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье рассматриваются особенности взаимодействия преподавателя и обучаемого в процессе повышения квалификации сотрудников федеральной налоговой службы России в условиях внедрения инновационных технологий в налоговой системе.

Ключевые слова: информационные технологии, дистанционное образование, дистанционное обучение.

Основной задачей преподавателя курсов повышения квалификации ФНС РФ в условиях внедрения инновационных технологий в налоговой системе, является подготовка кадров, направленная на преодоление стереотипов, снятие информационной тревожности, обеспечение психологической устойчивости к негативному влиянию информационных технологий на личность и пр. Роль информационных технологий в развитии налоговой структуры состоит в ускорении процессов получения, распространения и использования новых знаний. Возможность иметь компьютер всегда под рукой жизненно важна для современного человека. На работу сотрудников налоговых органов оказали большое влияние успехи в развитии телекоммуника-

ций: под воздействием информационных технологий меняется характер взаимоотношений между госслужащими, между инспектором и налогоплательщиком.

Приволжский институт повышения квалификации ФНС РФ в процессе подготовки специалистов применяет активные формы, основанные на использовании новых технологий обучения. В частности, в институте проводятся онлайн-семинары в форме вебинаров через интернет в режиме реального времени, что позволяет увеличить численность аудитории и снять психологические барьеры в инновационной деятельности. Именно это учебное мероприятие, которое проводится с участием интернет технологий дает возможность учащимся преодолевать барьер в общении с компьютером.

Задача преподавателя в данных условиях разъяснить слушателям цели, задачи и перспективы развития новых технологий, что позволит с наименьшими потерями преодолеть барьеры нововведений. В результате подготовки сотрудников ФНС к инновационной деятельности разработана модель подготовки обучающихся на курсах повышения квалификации, направленная на стимулирование и профессиональную готовность личности к инновационной деятельности.

В чем заключаются специфические особенности дистанционного обучения в режиме реального времени в сравнении с очным?

Во-первых, развитие дистанционной формы обучения является одним из перспективных направлений совершенствования системы образования России, обладающей гигантской территорией с удаленными региональными центрами.

Во-вторых, мобильность информационно-образовательной среды однозначно обеспечивается спецификой применения компьютерных и телекоммуникационных технологий в дистанционном обучении.

В-третьих, это довольно комфортная система дополнительного образования. На сегодняшний день, технологии вебинаров можно назвать перспективной технологией, которая имеет тенденции к более широко развитию. А в реалиях модернизации налоговой системы, такое обучение становится все более актуальным.

Несомненно, данная форма обучения вызывает потребность использования совершенно иных современных педагогических технологий. Технология обучения должна учитывать возможность работы обучающихся в информационных телекоммуникационных сетях как самостоятельно, так и в составе так называемых "виртуальных учебных групп". При этом, слушатели курсов не только повышают свою квалификацию, но и получают широкий спектр практических навыков работы с современными интернет-технологиями, различными источниками и формами информации.

Одной из немаловажных психологических проблем для работы в условиях эксплуатации телекоммуникационных инфраструктур является проблема возрастов. Дело в том, что чаще всего сотрудники налоговой службы старшего поколения более осторожно относятся к процессу компьютеризации, нежели молодежь. Это можно объяснить тем, что у взрослых людей к

определенному возрасту формируются привычные методы и формы работы, которые они не хотят, а часто – и не могут кардинально менять (что неизбежно случится в условиях внедрения информационно-коммуникационных технологий в работу налоговой службы). Для данной группы сотрудников прохождение курсов повышения квалификации в дистанционной форме является преимуществом, т.к. работа через телекоммуникационные каналы связи, связанная с обучением, выполнением тех или иных подчас весьма сложных заданий, вызывает у них интерес, они считают обучение в форме вебинаров "полезным" и "нужным".

Человека, живущего в третьем тысячелетии, нет необходимости убеждать в том, что мир стремительно меняется, настолько это стало очевидным. Поскольку новая реальность сопровождается изменениями, то и люди должны меняться, а вот с этим согласиться крайне сложно, особенно если речь заходит о самом человеке. Цель преподавателя – разрушить психологические барьеры как формы проявления синдрома «сопротивления изменениям».

Список литературы

1. Андрианова И.Д. «Психологические аспекты подготовки личности к инновационной информационной деятельности» И.Д. Андрианова // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 22 / Под ред. проф. В.В. Рыжова. – М.: Изд-во Русско-американского ун-та, 2013. – С. 29.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ШКОЛЬНИКАМ

Рязанова И.В.

учитель английского языка,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №4», Россия, г. Белгород

В статье современные, инновационные методы обучения иностранному языку рассматриваются в качестве основных тенденций в преподавании иностранного языка школьникам. Современные, инновационные методы обучения иностранному языку направлены на более эффективное развитие личности и адаптацию (как социальную, так и профессиональную) в рамках сегодняшнего быстроменяющегося общества.

Ключевые слова: активное обучение, Интернет-технологии, языковой портфель, проектная методика.

В настоящее время происходят коренные изменения в обучении, кардинальным образом пересматриваются содержание и методы обучения. Социальный заказ общества в области обучения ИЯ выдвигает задачу развития личности учащихся, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого ученика.

Поэтому не случайно, что основной целью обучения ИЯ на современном этапе развития образования является личность учащегося, способная и

желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности.

Задача, стоящая перед школой, заключается в первую очередь во внедрении и эффективном использовании новых педагогических технологий.

Рассмотрим современные, инновационные методы обучения иностранному языку, направленные на более эффективное развитие личности и адаптацию (как социальную, так и профессиональную) в рамках сегодняшнего быстроменяющегося общества.

Активное обучение

Основано на том, что учащийся все чаще сталкивается в реальной жизни с необходимостью решения проблемных ситуаций. Этот метод направлен на организацию развития, самоорганизации, саморазвития личности. Основной принцип в том, что обучаемый сам творец своего знания. Активное обучение является, безусловно, приоритетным на современном этапе преподавания иностранного языка. Ведь эффективное управление учебно-познавательной деятельностью возможно лишь тогда, когда оно опирается на активную мыслительную деятельность учащихся.

Использование информационно-коммуникационных технологий.

Применение Интернет-технологий на занятиях по иностранному языку является эффективным фактором для развития мотивации обучаемых. Это может быть: переписка с жителями англо-говорящих стран посредством электронной почты; участие в международных Интернет-конференциях, семинарах и других сетевых проектах подобного рода; создание и размещение в сети сайтов и презентаций.

Как показывает педагогический опыт, работа по созданию Интернет-ресурсов интересна учащимся своей новизной, актуальностью, креативностью. Организация познавательной деятельности учеников в малых группах дает возможность проявлять свою активность каждому ребенку.

Языковой портфель

Языковой портфель в современных условиях определяется как пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной опыт/ результат учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком. Такой пакет/набор материалов дает возможность ученику и преподавателю по результату учебной деятельности, представленному в языковом портфеле, проанализировать и оценить объем учебной работы и спектр достижений обучаемого в области изучения языка и иноязычной культуры.

Проектная методика

Она обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к учителю и друг к другу, коммуникабельность, желание помочь другим.

Учебный проект является важным средством формирования мотивации изучения ИЯ. Проектная методика реализует личностный подход к учащим-

ся, требующий, прежде всего отношение к ученику как к личности с ее потребностями, возможностями и устремлениями.

Задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языком всегда была одной из актуальных проблем российского образования. Проведенные исследования педагогической работы в этой области показали, что обучение иностранным языкам в школе сегодня невозможно без инновационной составляющей. В свете современных требований к целям обучения иностранному языку меняется статус как обучаемого, так и преподавателя, которые переходят от схемы “учитель – ученик” к технологии личностно-ориентированного обучения в плотном сотрудничестве.

Список литературы

1. Вартанов А. В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 2. – С. 21-25.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2014 – 192 с.
3. Дзюбенко О.С. Современные тенденции в обучении иностранному языку: Электронное научное издание «Труды МГТА: электронный журнал».
4. Дмитриева Л.С. Современные тенденции в обучении иностранному языку в старших классах: Материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. – 304 с.
5. Кузнецова Э.Г. Лексикология русского языка: Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 2011. – 216 с.

ИЗУЧЕНИЕ ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Тихомирова С.А.

учитель информатики и ИКТ,

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 350, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье автор раскрывает важность изучения информатики в начальной школе, необходимость развития логического мышления.

Ключевые слова: информатика, логическое мышление, информационный мир, анализ, синтез.

В наше время появились много новых профессий, связанных с глобальным развитием Интернет-технологий. Если вы умелый пользователь ПК, неплохо владеете навыками печати и основными компьютерными программами, то можете занять лидирующее положение на международном рынке труда.

Навыки работы с конкретной программой и техникой можно приобрести, но если не развито мышление, то очень жаль – уже можно опоздать навсегда. Поэтому для подготовки детей к современной действительности в информационном мире необходимо развивать логическое мышление, способности к анализу и синтезу.

На уроках информатики изучается как технологический аспект, так и общеобразовательный. Технологический – как средство формирования образовательного потенциала. Общеобразовательный – средство развития логического мышления, умения анализировать, выявлять сущности и отношения, описывать действия и делать логические выводы.

Дети изучают: конкретные информационные технологии и информатику как науку. Для этого нет необходимости иметь в школе компьютер. Но с компьютером познавательнее.

Цель данного курса – дать фундаментальные знания в областях, связанных с информатикой: применение формальной логики, алгоритмический подход к решению задач, системный подход, объектно-ориентированный подход.

Основная задача курса информатики – развить умение проведения анализа действительности для построения информационной модели и ее изображения с помощью системно-информационного языка.

На сегодняшний день в каждой школе есть хоть один компьютерный класс (пусть немного и устаревший, но работающий), но главные идеи курса могут быть донесены до учащихся без использования компьютера.

Я, работая в начальной школе, пользовалась УМК, состоящим из комплектов учебников и тетрадей С.Н. Тур, Т.П. Бокучава «Непрерывный курс информатики». Предлагаемый курс по информатике является пропедевтическим. В состав учебно-методического комплекта входят: учебники и тетради для обучающегося, методические рекомендации для учителя и электронная поддержка уроков.

При проведении занятий максимально возможно применяются занимательные и игровые формы обучения. Различные темы и формы подачи учебного материала активно чередуются в течении одного урока. На уроках развиваются логическое мышление, внимание, память, умение ориентироваться в пространстве (*например, на клетчатом поле*) в разных направлениях, а также формируются умения выделять существенные признаки предметов, закономерности в расположении предметов, понятий части и целого.

Обучающиеся начальной школы уже имеют определенные представления о компьютере и компьютерных программах. Моя задача состоит в том, чтобы систематизировать эти стихийно сложившиеся представления и связать их с основными понятиями информатики.

Очень важно в начальной школе заложить понятие, что компьютер – это не игровой автомат, а инструмент для решения различных задач, и когда дети приходят в компьютерный класс, то мы никогда не играем, а работаем.

На занятиях мы с детьми сменяем различные виды деятельности:

- устная работа с помощью презентаций (наглядность) и рабочих тетрадей;
- подготовка детей к работе на компьютере;
- развитие психических функций;
- проверка знаний;
- развитие логического и алгоритмического мышления;

- физкультминутки, на которых контролируется зрительная нагрузка, корректируется состояние мышц шеи, рук и позвоночника.

Далее следует работа за компьютером.

Появление новых информационных технологий вносит новый элемент в содержание образования. Знание основ информатики и вычислительной техники, умение использовать компьютер становятся необходимыми каждому человеку. Работая за компьютером, ребенок помимо своего желания, осваивает наиболее типичные формы взаимодействия с компьютером и у него формируются навыки пользователя, овладения компьютерной грамотностью. Детям очень нравится, когда у них все получается. Важнейшим результатом таких уроков является развитие логического мышления и формирование творческой личности учащегося.

Список литературы

1. Босова Л.Л. Пропедевтическая подготовка школьников в области информатики и ИКТ: опыт современное состояние, перспективы М.БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012.
2. Ершов А.П., Звенигородский Г.А., Первин Ю.А. Школьная информатика. Информатики и образование, 2012.
3. Первин Ю.А. Концепция курса раннего обучения информатике // Информатика и образование 2003 №3-4.
4. <http://festival.1september.ru/articles/521280/>
5. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/informatika/2011/12/11/prepodavanie-informatiki-v-nachalnoy-shkole>
6. <http://www.openclass.ru/node/174791>

ОПЫТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПО ПОДГОТОВКЕ ВОЖАТЫХ К РАБОТЕ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

Тихоненков Н.И.

доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Волгоград

В статье описывается опыт организации и проведения подготовки вожатых к летней производственной педагогической (воспитательной) практике в детских оздоровительных лагерях. Описывается содержание и процесс включения студентов социально-педагогического вуза в профессиональную деятельность вожатого. Конкретизируются структура и механизм подготовки.

Ключевые слова: подготовка вожатых, инструктивный сбор, квазипрофессиональная деятельность, интенсивное обучение, игровое моделирование, деловое взаимодействие.

Подготовка студентов к летней воспитательной практике может осуществляться в разных формах: на спецкурсах, факультативных и дополнительных занятиях, в процессе самостоятельной подготовки и обмена опытом с вожатыми прошлых лет и т.п. Однако, самой действенной формой подготовки, на наш взгляд, являются инструктивные сборы.

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете Инструктивные сборы для студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование», являются первым (подготовительным) этапом их воспитательной педагогической практики в летних оздоровительных лагерях. Проведение инструктивных сборов обусловлено учебными планами, а также необходимостью сконцентрировать и актуализировать их знания по педагогике, психологии, возрастной гигиене и основам безопасности жизнедеятельности с целью практической подготовки к первой в их жизни воспитательной педагогической практике в условиях реальных трудовых отношений и реальной ответственности за вверенных им детей и подростков.

Так что же такое инструктивные сборы?

В нашем понимании это, с одной стороны, квазипрофессиональная деятельность будущих педагогов. Деятельность, учебная по внешним формальным признакам, но одновременно профессиональная по общей организации, содержанию, методам и формам, сформированной позиции и результатам [1]. Ведь основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к предстоящей деятельности профессиональной. Отрыв теоретического обучения от практической деятельности, невозможность перенести саму практику в стены учебного заведения – всё это и приводит к пониманию необходимости звена-посредника между учебной и профессиональной деятельностью. Такая деятельность – посредник и определяется квазипрофессиональной. Такой формой стали инструктивные сборы «Лето».

С другой стороны, инструктивные сборы – это технология интенсификации [2], кратковременного погружения в максимально приближенные к вожатской деятельности в загородном лагере, условия. Подобное глубокое погружение:

- усиливает мотивацию к освоению необходимых для лагеря знаний и умений
- помогает трансформировать ранее изученные знания из дисциплин психолого-педагогического цикла применительно к предстоящей лагерной практике
- способствует коррекции личностных качеств и межличностных отношений
- развивает творческие, коммуникативные и организаторские умения
- учит работать в коллективе; вооружает конкретными умениями и навыками вожатской профессии
- прививает желание наконец-то попробовать себя в реальной профессиональной деятельности.

И наконец, для нас инструктивные сборы – это площадка для развернутого игрового моделирования [3], где гармонично вплетены приемы и принципы делового взаимодействия.

Инструктивные сборы «Лето» проходят четырьмя потоками (сменами), каждый из которых состоит из 5-ти дней (5 дней – на базе совместной дея-

тельности и 1 день – на факультетах, где студенты сдают зачёт, и где проходит установочная конференция по летней воспитательной практике). В каждом потоке студенты объединяются в 4-6 отрядов.

Программа Инструктивных сборов органично совмещает четыре блока задач:

1. Моделирование (частичное) реальных условий предстоящей воспитательной практики, и органичное включение в них студентов.
2. Тренинговые занятия по вожатскому делу («Вожатский практикум»).
3. Включение студентов в подготовку и проведение общелагерных дел.
4. Предъявление студентам примеров-образцов вожатской деятельности и отношений (в форме института волонтеров-вожатых).

Рассмотрим, как реализовываются эти задачи на инструктивных сборах «Лето» в ВГСПУ.

Моделирование условий происходит в процессе создания общей организации и режима жизни и деятельности, максимально приближенного к реальному детскому лагерю. Что это значит?

Начнём со структуры: для инструктивных сборов определяются 3 «лагерные» должности, на которые назначаются преподаватели кафедры педагогики, имеющие большой опыт «лагерной» практики:

- начальник лагерных сборов (он отвечал фактически за всё)
- старший вожатый (он проводил утренние линейки, работал с отрядными вожатыми и самоуправлением, вместе с ними готовил вечерние общелагерные мероприятия)
- методист лагеря (он отвечал за координацию работы творческих мастерских по вожатскому делу; участвовал в подготовке общелагерных мероприятий; подводил итоги сборов).

Все студенты – участники сборов – делятся на отряды во главе с вожатыми (из числа студентов старших курсов или имеющих опыт работы вожатым) и командирами. Кроме командиров, в отрядах избирается совет отряда (командир, заместитель командира, флаговый, физорг, оформители – для пяти дней этого достаточно).

Далее – режим жизни и деятельности: общий подъём, зарядка, линейка, спорт, дежурство, выпуск отрядных листков, общелагерные мероприятия, отрядные вечерние огоньки, общий отбой, планёрки вожатых. Все эти режимные моменты имеют музыкальное и ритуальное сопровождение, которое создает настрой и настроение, а также позволяет безошибочно ориентироваться во времени. А так как к этому добавляются ещё занятия творческих мастерских (от 8 до 12 в разные годы) по вожатскому делу, т.е. времени свободного практически не остается, и приходится проявлять выдумку и фантазию «здесь и сейчас», то подобная атмосфера формирует у студентов готовность к предстоящей профессиональной деятельности в похожем временном цейтноте. И если в день заезда у студентов и было на лице недоумение: «Боже, куда я попал, и что от меня хотят?», то уже на следующий день, благодаря

умелой и слаженной работе вожатых и преподавателей (мастеров), всё становится на свои места. Студенты быстро включаются в предложенный ритм жизни, что само по себе практически исключало проявление любых вредных привычек – некогда было.

Подробнее остановимся на «вожатском практикуме» – творческих мастерских по вожатскому делу.

Все занятия проходят и в первой, и во второй половине дня по круговой системе, в форме творческих мастерских по 30-40 минут, которые ведут мастера вожатского дела – преподаватели кафедры педагогики. Тематика творческих мастерских разнообразна: «Педагогика лагеря», «Игротека вожатого», «Символы-ритуалы», «Отрядные КТД», «КТД «Природа и мы», «Непростые ситуации», «Вечерние огоньки», «Ритмика-танцы», «Песни лета», «Оформительство», «Твой педотряд», «Сценическое искусство».

Из всех этих мастерских, только одна – «Педагогика лагеря» – носит теоретический характер, где студенты знакомятся с особенностями вожатской профессии, должностными правами и обязанностями, логикой смены и особенностями каждого из периодов, системой работы с отрядом и другими базовыми педагогическими установками на летнюю практику.

Все остальные мастерские носят практический характер: студенты включаются в реальные игры, разучивают и поют песни, танцуют, учатся оформительскому мастерству, разбирают примеры отрядных КТД и вечерних огоньков, проигрывая некоторые из них. Преподаватели-мастера используют такие интерактивные методы, как игра, мозговой штурм, моделирование, видео-презентация, разбор типичных ситуаций, составление различных мини-проектов и пр. А чтобы студенты имели возможность подкрепить свои практические занятия более расширенными методическими рекомендациями, а также пополнить свои «педкопилки» различными подсказками, идеями и формами работы с детьми в загородном лагере, им предлагается «Библиотечка студента-вожатого», подготовленная и ежегодно дополняемая преподавателями кафедры педагогики ВГСПУ. На сегодняшний день это сборники издательства ВГСПУ «Перемена» [4].

Участвуя и обучаясь в этих творческих мастерских, а также, – принимая активное участие в программе сбора (спорт, вечерние мероприятия, иная активность), студенты имеют возможность заработать до 60 рейтинговых баллов. Официальный зачёт с учётом набранных баллов проводился преподавателями уже на факультетах, где студентам дается установка на летнюю воспитательную практику, вручаются направления в лагерь, объясняется задание на практику.

Особое место в инструктивных сборах, на наш взгляд, занимает подготовка и проведение студентами общелагерных дел (вечерних мероприятий).

Пять лагерных дней инструктивов условно отражают периоды лагерной смены: организационный, основной и заключительный. Поэтому и вечерние мероприятия планируются соответственно этим периодам. При этом, готовятся они как общелагерные коллективно-творческие дела, когда каждый отряд по выбору готовил «свой кусочек вечера». А ведут эти КТД отрядные

вожатые. В первый вечер – «Будем знакомы», – представление отрядов и талантов. Второй вечер – «Радуга наших дел» – презентация традиционных тематических дней в лагере. Третий вечер – «Вожатый- это круто!» – конкурс-шоу вожатского мастерства самих студентов. Четвёртый – «Все только начинается!». Кроме этого, на сборах проводятся общелагерные «Весёлые старты», «Фестиваль рисунка», «Флэш-моб Children's Dance» а также – вечерние игры-вертушки «Остров сокровищ» и «Найди вожатого». Ну и конечно, линейки открытия и закрытия, а также, зачётная игра – вертушка «Будь готов!».

К проведению инструктивных сборов привлекаются волонтеры-вожатые (стажеры) как пример вожатской деятельности.

Внедрение в практику инструктивных сборов института волонтеров-вожатых из числа старшекурсников, уже имевших опыт работы в лагере, является, на наш взгляд, удачной находкой. Именно они помогают своим отрядам включаться в режим лагеря, они ведут журналы посещаемости-активности на занятиях, они готовят и ведут вечерние общелагерные мероприятия, и они проводят в своих отрядах вечерние огоньки, сплачивая коллективы своих отрядов. И это им удается. Таким образом, своими действиями они показывают студентам прообраз реального вожатого. С отрядом вожатых проводится подготовительная работа задолго до начала инструктивных сборов.

Таким образом, участвуя в инструктивных сборах, студенты получают не только заряд бодрости и оптимизма, обучаются многим вожатским премудростям, формируют настрой и готовность к вожатской деятельности, но и имеют возможность погрузиться в атмосферу жизни детского оздоровительного лагеря, о чём они пишут в итоговых анкетах. Высказывая, как правило, положительные отзывы, многие пишут, что теперь им не страшно ехать в лагерь, и что у них всё должно получиться. И такая внутренняя готовность к предстоящей профессиональной деятельности вожатого многого стоит.

Кроме этого, можно выделить дополнительные позитивные эффекты, очень важные для личностного и социального развития: студенты разных факультетов знакомятся друг с другом, а многие одноклассники лучше узнают друг друга. Особая лагерная доброжелательная творческая атмосфера дает студентам опыт позитивного творческого, развивающего досуга. Необходимость участия в различных сценках и конкурсах на сцене перед большим скоплением сверстников, – позволяет многим преодолеть личные комплексы, что тоже важно. А опыт доброжелательной поддержки выступающих на сцене, – показывает важность такого действия. И к концу сборов – это уже не те студенты, что только-только заехали: они как-то неуволимо изменяются – становятся более открытыми, доброжелательными, вдумчивыми, серьезными. И это тоже итоги сборов.

Есть ещё один итог. Участвуя в инструктивных сборах, студенты знакомятся с преподавателями кафедры педагогики не на академических занятиях, а в процессе неформального общения. И предмет «Педагогика» они открывают для себя совсем с иной, живой, многогранной, творческой стороны.

Отвечая на вопрос «Зачем нужны именно такие инструктивные сборы?», – выделим основное: это эффективная форма практической подготовки студентов к их первой профессиональной педагогической деятельности в качестве вожатых и воспитателей в летних оздоровительных лагерях. И она становится такой благодаря слаженной и своевременной подготовительной работе администрации ВГСПУ, кафедры педагогики и других кафедр, деканатов, а также хозяйственных и технических служб вуза.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. // Высшее образование в России. – № 5, 2010.
2. Горбенко А.О. Система интенсивного обучения в высших учебных заведениях. Теория и практика. – М.: Издательство «КУРС», НИЦ «ИНФРА-М», 2015.
3. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб, пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.
4. Планируя лагерную смену... Серия: «Библиотечка студента-вожатого» / Авторы-составители: О.Г. Нагибина, Н.И. Тихоненков, К.А. Улановская, Л.С. Слепуха / Под ред. Сахарчук Е.И. – Волгоград: Типография издательства «Перемена», 2016.

КОНФЛИКТЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ, ИХ ПРИЧИНЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Цэндхуу Ш.

преподаватель кафедры педагогики и методики,
Ховдский государственный университет, Монголия, г. Ховд

Учителю не надо бояться ошибок, волноваться за них, избегать их. Исследователями предложены подходы, что при метком решении вопросов эти конфликты могут превратиться на двигательную силу процесса обучения. Бывают случаи, что возникновение конфликтов окажется даже полезным для учителя. Учителю нужно решить возникшие проблемы, не волнуясь и спокойно.

Ключевые слова: обучение, конфликт, причина, проблема, пути решения.

Перед учителем возникают вопросы: Что такое конфликт? Что является причиной их возникновения? Как их решить?

Конфликты возникают тогда, когда какой-то поступок учителя не соответствует требованиям процесса обучения или при нарушении правил. Одной из причин конфликтов являются заданные учителем вопросы, не соответствующие уровню знаний учащегося.

Конфликт в процессе обучения – появление неравенства между объективностью и необходимостью, выражение чего проявляется в недовольстве учащихся, учителей, родителей и в трудностях, возникающих перед ними, в наличии невозможных, трудных для них и не устраивающихся их проблем.

Как рассматривают исследователи, конфликты выделяются на скрытые и нескрытые. Например, непонимание учителя и учащегося как конфликт

обычно нескрытый. Различие между стандартом образования и способностью учеников к учёбе не замечается людьми, имеет скрытый вид.

В отношении влияний конфликты бывают сильными и слабыми. Например, если число учащегося превышает соответствующей нормы, будет оказывать более отрицательное влияние на качество обучения.

Классификация педагогических конфликтов

Исследователями предложены разные группы в классификации педагогических конфликтов:

1. По сфере решения педагогических конфликтов выделяют следующие:

А. Проблемы, которые возможно решиться администрацией школы и учителями. Например, повысить активность учащегося обучаться, развивать сотрудничество учителей, улучшить формирование у коллектива обучающихся, снизить пропуск уроков обучающихся

Б. Проблемы, сложно решаемые или вызывающие сложность и для школы, и для учителей. Например, проблемы, как повышение зарплаты у учителей, решение их социальных проблем, улучшение материальной базы школы

2. По внутреннему содержанию педагогических конфликтов

А. Проблемы, связанные с целью и содержанием обучения. Например, конфликты, связанные с целью обучения: цель обучения сформулирована неконкретно, не понятна публике, отсталая от современности.

Проблемы, связанные с содержанием обучения: стандарт образования оказаться сложным для обучающихся, великим по размеру, предметы, включенные в программу обучения не привлекать интерес у учащихся, перегрузка, при решении которой не рассчитана потребность учащихся и т.п. Работники всех уровней образования необходимы решить данные вопросы.

Б. Конфликты, связанные с педагогическими методами, умением, профессиональной этикой, отношением педагога. Например, учитель не способен выбрать подходящий метод обучения, проявлять несправедливость в оценке учеников, унижить ученика перед публикой, оскорбить его и т.п.

Результат опросов, проведенных нами, утверждает, что сегодня больше наблюдается конфликтов в отношениях между учителями и учеников. Существует конфликты между учителем и учеником как непонимание друг друга, не уважение друг к другу, словесное оскорбление со стороны учителей, домогательство, также учитель вмешивается в личных делах учеников, дискриминирует по социальному происхождению, несправедливо поступает, заставляет ученика совершить неприятое и др. Данные конфликты могут решаться учителями.

В. Конфликты, связанные с организацией и средой обучения. К таким конфликтам можно привести следующие. Например, ежедневно провести однотипные уроки, в одном классе заниматься слишком много учеников, не иметь установленных правил, ученики и учителя постоянно опаздывать на урок и т.п.

3. По значимости педагогических конфликтов:

А. Основные конфликты. Образовательная система не может выполнять требования, предлагаемые ей обществом, низкий уровень качества обучения и др.

Б. Вторичные конфликты. Плохая организация работы учителей, плохое использование рабочего времени, плохая взаимосвязанность между учителями и т.д.

Как считает М.А.Данилов “Теоретические и практические задачи, предлагаемые процессом обучения, и конфликт, возникающие между знанием и умственным развитием учеников, являются движущей силой обучения” [3, с. 71].

Возникновение конфликтов при процессе обучения является нормальным явлением. Главное состоит в том, что школа и учителя должны почувствовать и вовремя обнаружить конфликты, правильно, точно и ясно установить их причины. Необходимо найти правильный, соответствующий к данной ситуации способы решения конфликтов. Нерешение конфликтов и их накопление приводит учебную деятельность к стабилизации, вследствие чего возникают препятствия в процессе обучения. Правильное решение конфликтов, возникающих в процессе обучения, может превратиться на движущие факторы для него.

Список литературы

1. Бадамсамбуу З. Нэргүй С. Сургалтын арга, хэрэгсэл УБ., 1984 (Методы и средства обучения).
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды М., 1989.
3. Ичинхорлоо Ш. Сургалтын онол, хэрэглээ УБ., 2012 (Теория и практика обучения).
4. Ичинхорлоо Ш. Ред. Б. Жадамба Сургалтын арга зүйн шинэчлэл УБ., 2009 (Реформа в методике обучения).
5. Ичинхорлоо Ш. Багшийн ном УБ., 2012 (Книга учителя).

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Шарафутдинова Г.Г.

доцент кафедры теории и методики начального образования,
канд. физ.-мат. наук, Стерлитамакский филиал Башкирского
государственного университета, Россия, г. Стерлитамак

Чинахова Т.А.

студент факультета педагогики и психологии,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

Широкое использование специальных обучающих игр способствует пробуждению у дошкольников интереса к математическим знаниям, совершенствованию познавательной деятельности, общего умственного развития. Включенные непосредственно в содер-

жание занятий дидактические игры являются одним из средств реализации программных задач.

Ключевые слова: математические способности, дидактическая игра, познавательное развитие.

Эффективное развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста – одна из актуальных проблем современности. Способность ребёнка – это нечто, что нужно формировать, развивать и воспитывать. Совершенствуя способности детей нельзя заранее точно предвидеть как далеко может пойти это развитие.

Огромное значение в умственном воспитании и развитии человека занимает математика. В математике заложены огромные возможности для развития мышления детей, в процессе их обучения с самого раннего возраста.

Существует несколько распространенных среди педагогов заблуждений относительно математических способностей как особенностях умственной деятельности.

Во-первых, многие считают, что математические способности заключаются прежде всего в способности к быстрому и точному вычислению (в частности в уме). На самом деле вычислительные способности далеко не всегда связаны с формированием подлинно математических (творческих) способностей. Во-вторых, многие думают, что способные к математике отличаются хорошей памятью на формулы, цифры, числа. Однако, как указывает академик А. Н. Колмогоров, успех в математике меньше всего основан на способности быстро и прочно запоминать большое количество фактов, цифр, формул. Наконец, считают, что одним из показателей математических способностей является быстрота мыслительных процессов. Особенно быстрый темп работы сам по себе не имеет отношения к математическим способностям. Ребёнок может работать медленно и не торопливо, но в то же время вдумчиво, творчески, успешно продвигаясь в усвоении математики.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования формирование элементарных математических понятий относится к образовательной области «Познавательное развитие» и осуществляется на всем протяжении дошкольного детства. Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.). Насколько правильно они будут сформированы, зависят успехи ребёнка в изучении математики в школе.

Основным способом познания окружающего мира для дошкольника является игра. Однако не всякая игра имеет существенное образовательное и

воспитательное значение, а лишь та, которая приобретает характер познавательной деятельности.

Н. А. Виноградовой отмечено, что вследствие возрастных особенностей детей дошкольного возраста в целях их обучения следует широко использовать дидактические игры, настольно-печатные игры, игры с предметами (сюжетно- дидактические и игры инсценированные), дидактический материал.

Дидактическая игра – наиболее популярное средство дошкольного обучения, благодаря которому ребёнок обучается счёту, речи и т.п. Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, активизирует психические процессы, вызывает у детей живой интерес к процессу познания, помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у детей глубокое удовлетворение, создаёт радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

В дидактических играх ребёнок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщение. Активно осваивает счёт, осуществляет элементарные вычисления по наглядной основе и устно, осваивают простейшие временные и пространственные отношения, преобразуют предметы различных форм и величин. Ребёнок, не осознавая того, практически включается в простую математическую деятельность, осваивая при этом свойства, отношения, связи и зависимость на предметах и числовом уровне. Таким образом, развитие математических способностей детей дошкольного возраста через игровую деятельность осуществляется максимально ненавязчиво и корректно.

Математическая подготовка детей к школе предполагает не только усвоение детьми определённых знаний, формирование у них количественных пространственных и временных представлений. Наиболее важным является развитие у дошкольников мыслительных способностей, умение решать различные задачи. Детей необходимо учить не только вычислять и измерять, но и рассуждать, понимать и проследивать причинно-следственные связи явлений, выстраивать на их основе простейшие умозаключения.

Список литературы

1. Давидчук А.Н., Селихова Л.Г. Дидактическая игра как средство развития дошкольников 3-7 лет: методическое пособие. М.: Сфера, 2015. 176 с.
2. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учебное пособие. М.: НПО «Модек», 2008. 392 с.

Подписано в печать 10.05.2017. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 11,39. Тираж 500 экз. Заказ № 137
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а