МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

# СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ПО МАТЕРИАЛАМ СЪЕЗДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ

РОСТОВ-НА-ДОНУ
ТАГАНРОГ
20-22 ноября 2019 г.

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»
ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА (ФИЛИАЛ)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

# СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ПО МАТЕРИАЛАМ СЪЕЗДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ

Таганрог
2019

УДК 811.161.1
ББК 81.411.2я2
С 23

Редакционная коллегия:
докт. полит. наук, канд. филол. наук, доцент А.Ю. Голобородько,
канд. филол. наук, доцент А.Г. Нарушевич,
канд. филол. наук, доцент С.В. Гармаш,
канд. филол. наук, доцент В.С. Анохина

С 23 **Сборник научных статей по материалам Съезда преподавателей русского языка в Южном федеральном округе / под ред. А.Г. Нарушевича**. – Таганрог: изд-во О.И. Волошина, 2019. – 517 с.

**ISBN 978-5-6040552-2-9**

В сборнике представлены материалы, отражающие актуальные вопросы преподавания русского языка в вузе и в школе.

Сборник представляет интерес для филологов-преподавателей, учителей русского языка, аспирантов, студентов и все тех, кто интересуется вопросами изучения и преподавания русского языка.

*Подготовлен при грантовой поддержке Министерства просвещения РФ (№ 073-15-2019-1349) в форме субсидий на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Руководитель проекта – зав. кафедрой русского языка и литературы Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», кандидат филологических наук, доцент Андрей Георгиевич Нарушевич.*

© Министерство науки и
высшего образования РФ,
Министерство просвещения РФ,
Таганрогский институт
имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

## От редакторов

Съезд преподавателей русского языка в Южном федеральном округе, проведенный на базе ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» на площадке Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» 20–22 октября 2019 года с использованием средств гранта Министерства просвещения Российской Федерации, объединил более 500 делегатов из различных субъектов РФ. В работе съезда приняли участие учителя, тьюторы, руководители районных и городских методических объединений учителей русского языка и литературы, работники центров развития образования и управлений образования ЮФО, студенты-филологи ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», ТИ имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», ФГАОУ ВО «ЮФУ», представители учительства и ведущих вузов Ростовской, Волгоградской и Астраханской областей, Краснодарского и Ставропольского края, Республики Крым, Республики Адыгея, Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Нижнего Новгорода, а также зарубежные партнеры из Венгрии, Вьетнама, Казахстана, Франции, Италии, Турции, Соединенных Штатов Америки, Украины, других стран. В работе Съезда приняли участие представители Министерства общего и профессионального образования Ростовской области, Администрации г. Таганрога, ГБУ ДПО Ростовской области «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края.

В ходе работы съезда рассмотрены вопросы изучения и преподавания русского языка как родного и иностранного, преемственности преподавания русского языка в системе «школа-вуз», обсуждены пути и способы формирования речевой культуры обучающихся, сохранения чистоты русского языка, а также популяризации и поддержки русского языка в России и в мире.

В данном сборнике собраны материалы, подготовленные участниками Съезда преподавателей русского языка в Южном федеральном округе. Для удобства навигации статьи расположены в алфавитном порядке по первой букве фамилии автора.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

*Александрова Н.С.*
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ..... 13
*Анохина В.С.*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ..... 19
*Арженовская Т.Е., Тарасова Е.В.*
ТЕСТИРОВАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ К ГИА ..... 23
*Атаманова О.Е.*
ДИСКУРСИВНАЯ МЕТОНИМИЯ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ..... 26
*Байкулова А.Н.*
НЕОБХОДИМОСТЬ ЗНАНИЙ О ВОЗМОЖНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ РИСКАХ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ В РАЗНЫХ СФЕРАХ И ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ..... 30
*Балуева Н.М.*
ВОСПИТАНИЕ ЛЮБВИ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ..... 35
*Бак Х.*
ПЕРЕВОД КАК МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОСРЕДНИК. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД ..... 41
*Бондаренко М.А.*
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ ..... 45
*Бородина О.С.*
ДИКТАНТЫ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ..... 50
*Буракова Е.В.*
ПРИЧИНЫ СОВРЕМЕННОГО ПРЕНЕБРЕЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДИАЛЕКТАМ ..... 55
*Ваганов А.В.*
РОЛЬ ЭТИМОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ «ВВЕДЕНИЯ В ЯЗЫКОЗНАНИЕ» БУДУЩИМ УЧИТЕЛЯМ РУССКОГО ЯЗЫКА ..... 58
*Ваганова А.К.*
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ СО СЛОВОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 63

*Гаврилова Т.Н.*
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ..... 67
*Галченков А.С.*
МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УМК
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОД РЕДАКЦИЕЙ А.Д. ШМЕЛЕВА ..... 72
*Голоборщева Н.С.*
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ ..... 75
*Гузева Н.Ю.*
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ..... 79
*Гурдаева Н.А.*
ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С ПАРОНИМАМИ В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ..... 85
*Демир Б., Аюпов С.М., Аюпова С.Б.*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БИОГРАФИЧЕСКОГО И ИСТОРИЧЕСКОГО
КОНТЕКСТОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ВОСПРИЯТИЯ
И ПОНИМАНИЯ ТУРЕЦКИМИ СТУДЕНТАМИ РОМАНА
И.А. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ» ..... 89
*Дмитриев А.Г.*
ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВ ДОНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ
ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ
МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 11-м КЛАССЕ
С ЦЕЛЬЮ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ (НА ОСНОВЕ ФРАГМЕНТА
ТЕКСТА ПОВЕСТИ Ф.Д. КРЮКОВА «ЗЫБЬ»). ..... 93
*Дмитриева Ю.Л.*
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА
АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ..... 97
*Долгополова Т.Ф.*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ..... 101
*Дудкина О.В.*
ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ ..... 106
*Elena Ensch*
THE RUSSIAN LANGUAGE PROGRAMME AT AMERICAN
RIVER COLLEGE ..... 111

*Елецкая М.В.*
О СОВРЕМЕННОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИКИ
В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
(по УМК Е.А. Быстровой) ..... 114
*Жумсакбаев А.Т.*
САДОВЫЙ ТОПОС В ДРАМЕ А.П. ЧЕХОВА И М.О. АУЭЗОВА..... 116
*Завьялова Л.С.*
ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ..... 122
*Зайцева И.П.*
РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ
В ПОДГОТОВКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ОЛИМПИАДЕ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ ..... 127
*Закатей В.М.*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ
СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА ..... 132
*Зимина А.А.*
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ВВЕДЕНИЯ И ЗАПОМИНАНИЯ
СЛОВАРНЫХ СЛОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ
В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ..... 136
*Зубарева А.В.*
РОЛЬ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ
В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ..... 140
*Иваницкая М.А.*
ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ –
ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ..... 143
*Ивченко Т.Ю.*
ВОСПРИЯТИЕ МЕЖТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ:
МАЛЬЧИК-ПЕВЧИЙ У А.П. ЧЕХОВА И И.Д. ВАСИЛЕНКО ..... 148
*Ильин Д.Н., Савченкова И.Н., Скуратова Е.А., Шакирова Г.Р.*
К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ
ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ДОВУЗОВСКОМ
ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ ..... 153
*Йылдырым Ариф*
РОЛЬ РУССКИХ ЗООНИМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ
В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ..... 158
*Карлина О.А.*
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ
С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ..... 162

*Карталева Е.В.*
К ВОПРОСУ О МАСТЕРСТВЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ ..... 166
*Ким Н.М., Режко А.С.*
ПОЛИСЕМИЧНЫЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ ..... 170
*Ким Н.М., Кожевникова А.Ю.*
ВЛИЯНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕСУППОЗИЦИЙ
НА ПОНИМАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ..... 174
*Кисель Н.А.*
О ЯЗЫКЕ «ТИХОГО ДОНА» М.А. ШОЛОХОВА ..... 179
*Кобякова Г.Н., Прощенкова Ю.В.*
ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 184
*Ковальская И.А.*
РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК БАЗОВЫЙ
КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ..... 189
*Кондрашова О.В, Шельдешова И.В.*
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ИНОСТРАННЫМ
КУРСАНТАМ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ..... 194
*Коростова С.В.*
ЯЗЫКОВОЙ АНАЛИЗ РУССКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОМУ
СОЧИНЕНИЮ ..... 199
*Крупенина О.А.*
МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГА
В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ ПОДГОТОВКИ
УЧАЩИХСЯ К ГИА В СООТВЕТСТВИИ
С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ..... 204
*Крушинская Т.Ф.*
ЯЗЫКОВАЯ НОРМА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ
КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ..... 208
*Кудряшова Е.А.*
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЦЕЛОСТНОГО
ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ
АНАЛИЗА ЕГО СЕМАНТИЧЕСКОЙ И
СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ..... 213
*Курило М.В.*
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ..... 218

*Ларина О.М.*
МЕТОДИКА ПОЭТАПНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ..... 223
*Ларионова Л.Г.*
РАБОТА С ОРФОГРАФИЧЕСКИМ ПРАВИЛОМ КАК НАУЧНО-УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ..... 227
*Леденева В.П.*
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ РИТОРИЧЕСКОГО ТУРНИРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ..... 232
*Литвин Г.И.*
ВЫЯВЛЕНИЕ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 236
*Лозовой А.Ю., Названова И.А.*
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО ОНЛАЙН-КУРСУ «ДЕЛОВАЯ ПЕРЕПИСКА» ..... 239
*Мачай Т.А.*
РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ИДЕЙ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ..... 243
*Минаева Н.А.*
К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ ДИАЛЕКТНОГО ВЛИЯНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 248
*Найденова А.И.*
АНОМАЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ГЛАГОЛЬНЫМИ И ИМЕННЫМИ ПРЕДИКАТАМИ В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА ..... 253
*Нарушевич А.Г.*
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ..... 257
*Несмачнова Н.А.*
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ..... 263
*Нургали К., Богданова Ю.*
МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ ..... 265
*Одинцова Е.В.*
МЕНТАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК ФАКТОР СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНОСТЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА, ОПОСРЕДУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЕ ..... 270

*Онацкая Н.Г., Митасова Э.Ф.*
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ..... 276
*Осипова Д.В.*
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ ИСТОРИИ И ЛИТЕРАТУРЫ ..... 282
*Останина Ю.О.*
БАЗОВЫЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ КАК ИМЕЕТ
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ
УЧАЩИХСЯ 8-9-х КЛАССОВ ..... 287
*Палий О.В.*
ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ И ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА
НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ..... 294
*Петрова Н.В.*
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО
ЯЗЫКА: МИНИ-ПРОЕКТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ. ..... 299
*Поддубная И.В.*
ВОЗМОЖНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА
В РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ..... 303
*Покотыло М.В.*
ПРОБЛЕМА ДЕКРИМИНАЛИЗАЦИИ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОЙ
МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ (арго: статус и функции феномена) ..... 308
*Потураева Л.Н.*
ВЕДУЩИЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ ПРОСТОГО
ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ..... 314
*Приходько В.Е.*
ПУТИ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 322
*Присяжнюк И.В.*
АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЧРЕЗ ЕГО ЗАГЛАВИЕ ..... 326
*Ракитина С.П.*
ТЕХНОЛОГИЯ ВЕБ-КВЕСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ..... 330
*Радецкая Е.И., Шавва П.О.*
ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ ..... 335
*Савченкова И. Н., Скуратова Е.А., Шакирова Г.Р.*
УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОМУ
ТЕСТИРОВАНИЮ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ..... 338
*Саньоль Марк*
ВЫМЫСЕЛ И РЕАЛЬНОСТЬ В ПОВЕСТИ «СТЕПЬ» А. ЧЕХОВА ..... 343

*Сафронова Е.А.*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ГИА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ..... 350
*Северина О.А.*
РАБОТА НАД ФОРМИРОВАНИЕМ НАВЫКА ГРАМОТНОГО
ПИСЬМА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 354
*Севинч У., Мине Д. Эрйылмаз*
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АССОЦИАТИВНЫХ
СВЯЗЕЙ МЕЖДУ СЛОВАМИ У ТУРЕЦКИХ И
РОССИЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ..... 359
*Семенова А.А., Смоличева С.В.*
ГАРДЕРОБ ГЕРОЕВ ПЬЕСЫ А.П. ЧЕХОВА «ВИШНЕВЫЙ САД»
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ..... 369
*Сергань Д.О.*
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ
ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ
СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ..... 374
*Сихарулидзе Ж., Рамазанова С., Авидзба Л.*
РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК ВТОРИЧНЫЙ УЧЕБНЫЙ
ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА
В НЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ ..... 378
*Скубриева А.И.*
МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ..... 383
*Смоличева С.В.*
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ФИЛОЛОГИЧЕ-СКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ
В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ..... 387
*Соколова Ю.А.*
ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОМОЩЬ
КЛАССНО-УРОЧНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ
НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО ..... 392
*Соловьева Л.В., Чеснокова А.В.*
ЧТЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРОБЛЕМЫ И
ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ..... 397
*Сотникова О.П., Устименко Н.М.*
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЩИХСЯ (на материале пособий
«Михаил Шолохов» и «Чехов в Таганроге») ..... 401
*Степина М.В.*
ПРОБЛЕМА ЧТЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ
ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ ..... 406

*Сухова Е.Ф.*
НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЧЕВОГО
ЭТИКЕТА В ВУЗЕ ..... 410
*Талецкая Э.В.*
КЛАДОВАЯ МУДРОСТИ: ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА
И ЛЮБВИ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ
ИЗУЧЕНИЯ НИЖЕГОРОДСКИХ ПРЕДАНИЙ И ЛЕГЕНД ..... 415
*Тарасенко Е.В.*
СИНТАКСИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ КАК ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ..... 419
*Титаренко И.Н.*
РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ПОЛИТИКА, ИЛИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
О РОЛИ ГРАМОТНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ
КУЛЬТУРЕ ОТ ГОРГИЯ, ПЛАТОНА И ЦИЦЕРОНА
ДО НАШИХ ДНЕЙ ..... 423
*Токсанова С.К.*
ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПРАКТИЧЕСКОГО
РУССКОГО ЯЗЫКА ..... 428
*Трегубова Е.А.*
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ ..... 433
*Уманцева Л.В.*
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ «ЗУБР»
Д.А. ГРАНИНА (к 100-летию со дня рождения Д.А. Гранина) ..... 436
*Усикова А.А.*
ПРИЕМЫ КОМИЧЕСКОГО В ДРАМАТУРГИИ А.П. ЧЕХОВА ..... 441
*Федорченко Е.С.*
ИЗУЧЕНИЕ СТИЛИСТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА
ПО СОВРЕМЕННЫМ УМК ..... 445
*Федотенко С.В.*
РЕЧЬ ЖИТЕЛЕЙ ЮЖНОГО ГОРОДА: НЕУЖЕЛИ БЕЗ ОШИБОК?
(опыт организации работы лингвистического кружка) ..... 450
*Хамулина Е.И.*
ИННОВАЦИОННЫЕ АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ ..... 454
*Храмова О.В.*
ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО (РОДНОГО) ЯЗЫКА ..... 458
*Челышева И.Л.*
СОЗДАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЬНИКА
Г. СИМФЕРОПОЛЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
ЕГО КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ..... 463

*Чиалашвили-Гордеева Е.Ш.*
СТРАТЕГИЯ ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
(на материале стихотворений в прозе И.С. Тургенева)..... 468
*Юрьева Е.В.*
КОММУНИКАТИВНЫЙ ЭФФЕКТ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ
ФЕНОМЕНОВ ..... 474
*Яковлева О.А.*
О СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ МНОЖЕСТВА
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ ..... 478
*Алпатова О.А.*
ОТ ЛИЧНОГО САМОСОЗНАНИЯ К НАЦИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ ..... 482
*Борзова И.А., Дьяченко С.М.*
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ..... 486
*Гирда Д.П.*
ВЛИЯНИЕ СМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ
РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА..... 490
*Катькало, А.О. Мищенко В.Г.*
РОЛЬ СМИ В ФОРМИРОВАНИИ И ПОПУЛЯРИЗАЦИИ
ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ РОССИЙСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ ..... 493
*Келеберда Н.Г., Шевченко М.С., Шокиров Ш.А.*
РАЗВИТИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ
УЗБЕКИСТАНА ..... 496
*Лучкина Н.В., Проценко И.Ю.*
ЮМОРИСТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО
НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ..... 500
*Петровская Е.А.*
ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ..... 505
*Свистина Е.В.*
АНАЛИЗ НАРУШЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ НОРМЫ
ПОСТРОЕНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ..... 510
*Черненко Е.В.*
К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ..... 513
*Федорович Е.В.*
ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ РУССКОГО НАРОДА ..... 516

# ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Александрова Н.С.***
*МБОУ «Школа № 107»,*
*г. Ростов-на-Дону*

# PATRIOTIC UPBINGING AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

***Alexandrova N.S.***

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования патриотического сознания у школьников средствами учебного предмета «Русский язык», так как он несет чрезвычайно высокую познавательную и воспитательную ценность. Автор акцентирует внимание на таких направлениях работы, как воспитание любви к языку своего народа, уважительного отношения к истории страны, гордости за свое Отечество, за символы государства, за свой народ, необходимости бережного отношения к родной природе.

В статье рассмотрены богатые возможности учебников русского языка для ведения работы по воспитанию личности с высоким чувством патриотизма в каждом классе, учитывая возрастные особенности обучающихся. Приведены примеры, какие конкретно методы и формы работы могут использоваться на уроках в зависимости от изучаемого раздела программы. Отмечено, что очень важным подспорьем в этой работе является правильно подобранный дидактический материал, помогающий осмыслить общечеловеческие ценности. Таким образом, разнообразие видов работ на материале с богатыми возможностями воспитательного воздействия на учеников помогут усвоить высокое значение слова «патриотизм».

Вопросы патриотического воспитания учащейся молодежи постоянно находятся в центре внимания общества и государства. Процесс этот длительный и весьма сложный, требующий усилий многих социальных институтов и организаций. Школа по-прежнему является одним из самых действенных из них. Понятно, что воспитательное значение имеют все предметы, изучаемые в школе. Но особенно большую воспитательную нагрузку несут гуманитарные дисциплины.

Наш предмет располагает большими возможностями для развития патриотических чувств учащихся. Перед уроками русского языка ставятся следующие задачи: воспитывать любовь и уважение к русскому языку как родному и как языку межнационального общения; воспитывать у детей любовь и преданность Родине, уважение к героическому прошлому нашей

страны; воспитывать бережное отношение к природе; воспитывать чувство гордости за великую культуру, литературу, искусство.

Какие возможности предоставляют для этого программа и учебники?

Учебники содержат материал, который можно использовать с этой целью: во-первых, сведения о русском языке, сообщаемые на первых уроках каждого года и специальная тема «Общие сведения о языке», завершающая школьный курс русского языка; во-вторых, дидактический материал: тексты упражнений учебника, диктантов и изложений, темы сочинений.

Он вбирает в себя и бережно хранит исторический опыт народа, следы жизни каждого поколения, голос родной природы. Чтобы постичь самобытный характер народа, надо изучить его язык. Ученики, как правило, принимают это суждение, ищут изречения русских писателей о родном языке, стихи. Некоторые высказывания включаю в тексты тренировочных упражнений, стихи звучат на уроке. Развиваю общие представления о языке как средстве общения при изучении разных разделов курса.

Например, при изучении раздела «Лексика» предлагаю художественный текст М. Пришвина об охотниках в лесу, который своим содержанием позволяет подчеркнуть, как возвышает человека в мире живой природы обретенный им в ходе развития дар речи. Под впечатлением этого текста пятиклассники пытаются придумать собственные слова, передающие звуки птиц и зверей.

В разделе «Морфемика» можно показать, как использует слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами С. Маршак в стихотворении «Сказка о глупом мышонке». Как пример авторского словообразования можно использовать стихотворение поэта В. Иванова о городе Хищенске, где жил «Пан Злодислав Злодиевский. И супруга – Злодеюга, И дочурка – Злодеюрка, И сыночек Злодеечек. И собачка Злодеячка, И котенок Злодеенок».

Можно полюбить прилагательное, если проследить, как пользуется прилагательным К. Паустовский, рассказывая о дождях, как описывает Э. Багрицкий мир, «зеленый снизу, голубой и синий сверху», как звучит у С. Есенина «несказанное, синее, нежное».

Богатые описательные возможности прилагательного можно рассмотреть на примере и прозаических текстов. В 5 классе дети с удовольствием работают с текстом-описанием «Лягушка-невеста».

– Лягушка смотрела в зеркало и рассуждала вслух: «Конечно, я немного толстовата, слишком зелена, слегка лупоглаза, не особенно молода… Зато я мила, сообразительна, интересна и весьма симпатична. Глаза мои выразительны, ресницы длинны, наряды ярки и разнообразны. Несомненно, я хороша!»

Потом дети охотно сочиняют описание других животных, используя прилагательные-эпитеты, пытаются «юморить».

Употребление глагола рассмотрим в «Бородино» М. Лермонтова, покажем стремительность, динамику действия, быструю смену событий.

Таким образом, примеры использования слов в поэзии помогают ученику понять красоту поэтической речи, точность изображения жизни.

Для привлечения внимания учащихся к изучаемым явлениям языка важно разумно использовать элементы занимательности. Ученикам нравятся стихотворные правила о членах предложения, рифмовки помогают лучше запомнить правила, стихотворение С.М. Бондаренко о стране, «где исчезла частица не» помогает запомнить слова, не употребляющиеся без «не».

Много возможностей воспитания любви к русскому языку заключено в языке художественных произведений. Например, наполнение смыслом, обыгрывание смыслового звучания отдельных слов:

Да, есть слова глухие,
Они мне не родня,
Но есть слова такие,
Что посильней огня!

Они других красивей –
С могучей буквой «р»,
Ну, например, Россия,
Россия, например!

(А. Прокофьев «О Русь, взмахни крылами»)

Большие возможности для воспитания любви к русскому языку заключены в дидактическом материале, используемом на уроках. Важно затронуть интеллектуальную и эмоциональную стороны его личности. Изучение системы языка затрагивает больше интеллектуальную сторону личности, дидактический материал воздействует на эмоции и интеллект. Наиболее полезны связные тексты, которые вызывают эстетическое переживание ученика и способствуют формированию любви к русскому языку.

Таким образом, выразительное чтение, беседа аналитического характера, анализ средств выразительности, занимательный рассказ учителя о языковых явлениях, постоянное внимание к смысловой стороне изучаемых фактов языка не только прививает интерес к языку, но и влияет на качество усвоения учебного материала.

Воспитание у детей любви и преданности Родине, уважения к героическому прошлому нашей страны – одна из важных задач в процессе патриотического воспитания на уроках. Патриотическое чувство не может быть сформировано в короткое время. Оно требует постоянного внимания в течение всего обучения в школе. Решению задачи помогает дидактический материал (тексты упражнений учебника, диктантов и изложений), подобранные с учетом возрастных особенностей учащихся.

Учебник для 5 класса содержит замечательные тексты, заставляющие учеников задуматься, что такое Родина, с чего она начинается, почему мы ею дорожим. При изучении собственных и нарицательных существительных обязательно обращаю внимание детей на текст из статьи

О. Берггольц о Бородинском поле и на текст упражнения, начинающийся словами: «Каменной сказкой издавна называли Московский Кремль, история которого уходит корнями в глубину столетий». Эти тексты никого не оставляют равнодушными: дети говорят о чувстве гордости за славное историческое прошлое, о восхищении Московским Кремлем.

Тексты в учебнике 6 класса предоставляет богатые возможности для бесед об истории городов, о красоте и богатстве Сахалина, Урала, Арктики. Учебники для 7 - 9 классов тоже богаты текстами патриотического содержания, которые помогают ученикам осознавать себя гражданами нашей страны.

При работе с текстами можно использовать следующие методы: попутные разъяснения учителя, раскрывающие патриотический смысл текстов; фронтальная беседа по теме, на которую учащиеся будут составлять предложения или писать сочинение; словарно-семантическая работа над публицистической лексикой.

В 5 классе можно организовать работу со словами и словосочетаниями*: Российский флаг, Российский герб, гимн России, Красная площадь, гражданин, паспорт, Конституция Российской Федерации.* Постепенно такая работа усложняется, расширяется. Таким образом, на уроках учащиеся овладевают общественно-политической лексикой.

Если в 7-8 классах работу по патриотическому воспитанию эффективнее всего проводить на текстах, описывающих героические поступки людей, то в старших классах, когда учащиеся достаточно подробно знакомы с историей своей страны, им будет интересно познакомиться с рассуждениями о патриотизме, национальном идеале и национальном характере, высказать свои мысли об этом. Испытать чувство сопричастности к жизни страны помогают беседы, приуроченные к памятным датам в истории страны, например, Дню Космонавтики, Дню Победы, Дню защитника Отечества. Замечательно, если ребята пишут работы о своих родных, которые были участниками важных для страны событий. На уроках развития речи можно писать миниатюры, когда отдельная стихотворная строка служит темой высказывания:

- «И никто перед нами из живых не в долгу»;
- «Не клялся он в любви Отчизне, он просто умер за нее»;
- «У грубого простого обелиска остановилась и склонилась низко».

Интересно читать сочинения на тему «Я шагаю по Ростову», в которых ребята описывают дорогие им места, с гордостью повествуют об интересных архитектурных памятниках, о замечательных людях, которыми гордится наш город. Говоря об активной гражданской позиции, можно провести параллель: патриот класса – патриот школы – патриот города – патриот своей страны.

Таким образом, воспитание любви к Родине в силу специфики нашего предмета реализуется в основном в результате деятельности учителя и через текстовый материал.

**Воспитание любви к родной природе – одна из важнейших сторон патриотического воспитания.**

Любовь к природе закладывается в детстве. Чтобы ребята могли воспринимать ее красоту по-настоящему, нужно их специально к этому готовить, иначе они останутся глухи к природе. Эту задачу решает система упражнений учебника для 5 класса. В нем около 50 текстов, темой которых является описание природы. Работая с ними, развиваем наблюдательность и эстетические чувства детей, учим их находить радость в общении с природой.

Учебник для 6 класса содержит около 20 текстов, которые пробуждают у учащихся любовь и бережное отношение к ней. Повторяя тему «Виды предложений по цели высказывания», обращаемся к публицистическому отрывку. Определив основную мысль: «Присоединяйтесь же к походу в защиту зеленого друга!» – мы останавливаемся на отношении учащихся к природе. Что они делают, как защищают растительный и животный мир?

Опыт наблюдений, словарная работа, в ходе которой ребята выстраивают ряды определений, называющих оттенки цвета, подбирают глаголы, передающие изменения в природе, помогают ученикам 5-6 классов в создании миниатюр: «Ненастный день», «Звуки осени».

В учебнике 7 класса 24 текста-описания, которые вызывают у учащихся восхищение красотой природы, воспитывают гордость, уважение к Родине. Серию текстов открывает «голубой цветок поздней осени» – Иван-да-Марья М. Пришвина. Великолепие крымской природы, пылающие «ржавчиной виноградники» показывает К. Паустовский. У А. Чехова узнаем, что сила и очарование тайги, «этого зеленого чудовища», в том, что разве только перелетные птицы знают, где она кончается. Н. Михайлин опишет одно из самых дорогих для русского человека мест – Байкал, эту жемчужину в ожерелье рек и озер России.

«Восхищение красотой земли, где жили наши деды и прадеды, где нам суждено прожить жизнь, повторить себя в детях, состариться и уйти в землю, родившую нас», – это лейтмотив текстов в 8 и 9 классе, они подводят учащихся к мысли, что бережное отношение к природе – это защита жизни, защита Родины. Подготовленные рядом подобных текстов школьники рассуждают на темы экологии, а в процессе рассуждений складывается позиция гражданина, воспитывается чувство ответственности за сохранение природы.

Подводя итог, еще раз отмечу, что деятельность учителя и богатый дидактический материал позволяют успешно решать задачи патриотического воспитания. Что важно в работе с текстами? Конечно, должно зву-

чать художественное чтение, важно найти ту тональность, которая заставит детей эмоционально откликнуться. Последующий анализ текста не должен разрушить возникшего у детей чувства сопереживания. Очень хочется надеяться, что мы, учителя русского языка, можем помочь нашим воспитанникам почувствовать себя гражданами, стать патриотами России.

**Список использованных источников**

1. Овчинникова Н.П. Идея патриотизма и Отечества в истории русской педагогики // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 93–101.
2. Буторина Т.С. Воспитание патриотизма средствами образования. – СПб: КАРО, 2004. – 224 с.
3. Русский язык. Учебник для общеобразовательных школ. 5 класс. – М.: Просвещение, 2017. – 234 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ[1]

***Анохина В.С.***
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# USE OF TRAINING TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN

***Anokhina V.S.***

О том, что в современных условиях кардинальных общественно-экономических изменений естественным следствием идет модернизация всей системы образования, написано достаточно много. С 1992 года идея глобализации отражена во всех основополагающих документах об образовании; с 2000 года ведется активная интеграция в единое европейское образовательное пространство; в 2003 году Россией подписана Болонская декларация; концепции модернизации развития образования направлены на приведение сферы образования к современным требованиям личности, граждан, общества и государства.

Повышение уровня образования населения страны и эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава вузов, школ и других образовательных учреждений – основная цель модернизации, осуществляющейся по разным направлениям: совершенствование управленческих «механизмов», коммерциализация образования, внедрение электронного обучения, новых образовательных технологий и цифровых ресурсов и др. Все действия, осуществляемые по указанным направлениям, должны повысить качество образования, под которым понимается «социальная категория, характеризующая состояние и результат процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп), связанным с развитием и формированием гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [2, с. 59]. В этом отношении внимание необходимо сосредоточить на тех показателях, которые могут обеспечить формирование соответствующих компетенций (содержание образования, материально-техническая база, кадровый профессионализм, формы и методы обучения и т.д.).

Многие исследователи отмечают, что центральным моментом модернизации является изменение методики (методов, технологий) преподавания, в которую должны вводиться и активно использоваться такие фор-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00101\19 на тему «Формирование коммуникативных универсальных учебных действий при изучении русского языка в основной общеобразовательной школе»; научный руководитель зав. кафедрой русского языка и литературы Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» А. Г. Нарушевич.

мы, которые учат самостоятельности получения знаний и практического опыта и ответственности за собственные результаты. В настоящее время процесс обучения требует поиска, разработки и использования эффективных технологий, направленных на повышение качества подготовки будущих специалистов. Одной из таких технологий, на наш взгляд, является технология тренинга.

Термин «технология» происходит от двух древнегреческих слов: техно – искcство, мастерство, и логос – наука, знание, закон. Поэтому под технологией понимается некий процесс, мастерство, которое дает возможность передавать знания на практике. «Тренинг (англ. *training* от *train* – обучать, воспитывать) – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинг достаточно часто используется, если желаемый результат – это не только получение новой информации, но и применение полученных знаний на практике» [5].

В настоящее время общепризнанной единой классификации тренингов не существует, тем более что деление можно проводить по различным основаниям. По критерию направленности воздействия и изменений можно выделить следующие типы тренингов:

– «Навыковый тренинг направлен на формирование и выработку определенного навыка (навыков). Большинство бизнес-тренингов являются навыковыми, например, тренинг переговоров, самопрезентации, техники продаж и др.

– Психотерапевтический тренинг (более корректное название – психотерапевтическая группа) направлен на изменение в сознании. Эти группы соотносятся с существующими направлениями психотерапии – психодраматические, гештальт-группы, группы телесноориентированной, танце-двигательной терапии и др.

– Социально-психологический тренинг (СПТ) занимает промежуточное положение, он направлен на изменения и в сознании, и в формировании навыков. СПТ зачастую направлен на смену социальных установок и развитие умений и опыта в области межличностного общения.

– Бизнес-тренинг (и его наиболее характерная разновидность, – корпоративный тренинг) – развитие навыков персонала для успешного выполнения бизнес-задач, повышения эффективности производственной деятельности, управленческих взаимодействий. К бизнес-тренингам относятся тренинги продаж и обслуживания клиентов, тренинги управленческих навыков, тренинги наставничества на рабочем месте, тренинги командообразования, тренинг тайм-менеджмента. Бизнес тренинг позволяет развивать одновременно знания умения и навыки, необходимые в профессии. Бизнес-тренинги могут разрабатываться и проводиться как корпоративным (внутренним) тренером, так и внешними специалистами» [4].

Тренинг и традиционные формы обучения имеют довольно существенные отличия. Традиционное обучение, как правило, более ориентировано на поиск правильного ответа и, по своей сути, является определенной формой передачи и получения информации, следствием чего является усвоение знаний. Тренинг же ориентирован на постановку вопросов и самостоятельный поиск ответов, активное участие в процессе получения и усвоения знаний на конкретном опыте, в практике.

Тренинг имеет свои атрибуты, к которым относятся тренинговая группа, тренинговый круг, правила группы, атмосфера взаимодействия и общения, интерактивные методы обучения, структура тренингового занятия, оценки эффективности тренинга. Так же, как и любое учебное занятие, тренинг в процессе обучения русскому языку имеет определенную цель: информирование и приобретение участниками тренинга новых навыков и умений.

Как эффективный практикоориентированный прием обучения тренинг нами используется при изучении определенных тем. Например, в программе дисциплины «Русский язык и культура речи» для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Психология и социальная педагогика», «Специальное (дефектологическое) образование», выделены темы, касающиеся рассмотрения коммуникативного аспекта культуры речи. Данный аспект ориентирует нас на организацию эффективного общения и взаимодействия. В этом случае, на наш взгляд, использование тренинговых технологий, направленных на развитие коммуникативных умений, вполне целесообразно. Например, на развитие умения активного слушания направлено тренинговое упражнение, по условиям которого группа студентов делится на две команды, каждая из которых выбирает определенную позицию, установку (в данном случае мы предлагаем студентам разделиться на тех, кто любит отдыхать на море, и тех, кто любит отдыхать в горах). Далее поочередно каждый член команды предлагает аргументы, подтверждающие выбранную установку, а соперники также поочередно должны повторить эти аргументы, обратившись друг к другу по имени и начав с фразы: «Ира, правильно ли я тебя поняла, что…». После этого необходимо дать подтверждение, правильно или неправильно тебя поняли. Опыт показывает, что это упражнение многим довольно трудно выполнить из-за неумения слушать и резюмировать, выделять существенное, отсутствия ориентировки на собеседника, что часто нарушает процесс коммуникации.

Использование тренинговых технологий эффективно в процессе прохождения студентами курсов «Русский язык и культура речи», «Педагогическая риторика», «Конфликтология» и др., поскольку данный метод делает процесс обучения интересным, создает неформальное, непринужденное общение, помогающее раскрытию и развитию собственного образовательного потенциала.

Таким образом, использование тренинга как технологии активного обучения может способствовать социализации личности обучающегося, формированию умения сотрудничать, приобретению знаний в процессе коллективной деятельности, способности принимать решение на основе толерантного отношения к противоположной точке зрения, развитию коммуникативной компетенции школьников и студентов.

**Список использованных источников**


1. Балдина М. Ю. Творческое саморазвитие личности студента вуза // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 18-21.
2. Дегтярев В. А., Дегтярев А. С. К вопросу о модернизации образования // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 56-62.
3. Лапин Н. И. Проблемы формирования концепции и человеческих измерений стратегии поэтапной модернизации России и ее регионов // Социологические исследования. – 2014. – № 7. – С. 8-19.
4. Психологический образовательный сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psychologiya.com.ua/vidy-treningov.html (дата обращения 10.07.2019).
5. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/68543 (дата обращения 06.07.2019).
6. Фесенко О. П., Вашутина О. Ю., Домбровская И. И. Тренинг в системе преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // Концепт. – 2019. – № 1. Режим доступа: https://e-koncept.ru/2019/191001.htm (дата обращения 15.08.2019).

# ТЕСТИРОВАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ К ГИА

***Арженовская Т.Е., Тарасова Е.В.,***
*МБОУ «Лицей № 6», г. Шахты*

# TESTING TECHNOLOGIES AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A BASIS FOR SFC PREPARATION

***Aezhenovskaya T.E., Tarasova E.V.***

В современной системе образования принцип тестирования занимает особое место главным образом по причине возможности объективно оценивать знания, умения и навыки учащихся. В выпускных классах тесты различного уровня сложности по всем предметам стали единственно возможным видом аттестации. Можно ли в связи с этим переоценить важность грамотного подхода не только к обучению учащихся работе с тестовыми заданиями, но и к выбору качественного тестового материала из всего многообразия пособий, предлагаемых сегодня на рынке?

Одной из причин традиционно успешной сдачи ГИА по русскому языку учащимися нашего лицея считаем систему мониторинга знаний, умений и навыков обучаемых в процессе их подготовки к экзамену. При проверке тестовой работы, выполненной учащимися, на месте неверных ответов ставится прочерк, но не пишется верный ответ. В случае, если срез имеет итоговый характер и соответствует самой структуре ГИА, в специальной таблице для работы над ошибками ученик самостоятельно отмечает темы и блоки тем, которые ему необходимо повторить. Такая тренинговая технология помогает оптимизировать самостоятельную работу учащихся, меняет саму психологию привычного процесса выставления школьной отметки, когда обучаемый сам заинтересован в том, чтобы обнаружить и устранить собственные пробелы в знаниях.

В старших классах подавляющее большинство письменных работ (все сочинения-рассуждения по исходному тексту) оцениваем сначала по 24-балльной шкале, по 12-ти критериям, а затем переводим в 5-балльную систему. Каждый из учащихся знает, какая цифра в ряду баллов за какой критерий «отвечает» и что из умений и навыков при написании сочинения-рассуждения является для учащегося «западающим звеном». Балльная система оценивания сочинений-рассуждений дает возможность совместной работы, сотрудничества учителя и обучающегося ради достижений общей цели: совершенствования конкретных умений и навыков в процессе подготовки учащихся к ГИА по русскому языку.

В процессе использования пособий различных издательско-образовательных центров мы усвоили один из основных принципов тестирования – принцип непрерывности, когда учащиеся старших классов не попадают в ситуацию шока из-за того, что ни разу не знакомились с тестовыми заданиями. При помощи учебных пособий учащиеся тестируются, начиная с 1-го класса. Так осуществляется принцип преемственности и непрерывности. Школьный учитель должен знать основные критерии качественного теста по русскому языку. Это необходимо, во-первых, потому что современный рынок учебно-методических пособий наводнен разного рода некачественной продукцией, которую нужно уметь видеть уже при обзорном знакомстве. Во-вторых, в процессе преподавания предмета очень часто могут возникать ситуации необходимости создания собственных тестовых заданий, например, для контроля усвоения учащимися конкретной темы. А в условиях современной технической оснащенности многих школ и учебных кабинетов несложно при помощи программистов или информационно одаренных детей составлять тесты в программной обработке для мобильного использования их на рядовых уроках. Поэтому каждый учитель-словесник должен владеть некоторыми азами технологии составления собственных тестовых заданий:

– корректность (нельзя запутывать, играя на детской доверчивости, или при отказе чувства меры);

– валидность (конкретное задание тестовой формы должно проверять только конкретное умение или знание);

– равнозначность дистракторов (отсутствие заведомо ложных, все дистракторы должны быть *потенциально похожи* на правильный ответ), желательна приблизительно одинаковая длина строк в дистракторах;

– если в дистракторе 2 и более примеров, то в неверных ответах верные и неверные примеры должны чередоваться;

– если тестовое задание строится на основе словосочетаний или предложений, они должны а) хотя бы приблизительно быть связаны тематически (например, все четыре – о природе или о патриотизме); б) иметь воспитательно-эстетический смысл;

– не все издательства могут себе это позволить технически, но если учитель самостоятельно составляет тестовые задания, то желательно указывать автора предложения, на основе которого составлено данное задание;

– соблюдение спецификации или плана тестирования (перед началом создания любой тестовой работы необходим ее план, для того чтобы убедиться в полноте контроля и равнозначности вариантов);

– варианты ответов не должны быть одинаково сформулированными, но иметь общую тематику, это дает возможность развития, а не натаскивания учащегося;

– особое внимание уделять тестовым заданиям творческого характера или основанным на работе с речеведческим материалом (необходимо исключить какое бы то ни было наложение, похожесть дистракторов, двоякое прочтение);

– тесты повышенного уровня сложности желательно помещать в заключительную часть работы и помечать звездочкой.

Тестовые задания для 5-9 классов, которые предназначены для промежуточной аттестации учащихся по основным темам курса, имеют ряд положительных характеристик. Тесты являются средством диагностики проблем, которые возникают у обучающихся при усвоении программного материалом на каждом этапе его изучения. Тестовые задания позволяют осуществить объективную, эффективную и быструю диагностику знаний и получить наглядную картину успеваемости, а также систематизировать контроль. Кроме того, тестовая форма контроля активизирует деятельность учащихся в процессе контрольной работы (экзамена). В процессе работы ученик самостоятельно отмечает трудные для него темы и старается устранить пробелы, консультируясь с учителем, или самостоятельно. Это дисциплинирует ребенка, развивает его пытливость, и к выпускным классам исчезает необходимость вырезать ответы в тестовых сборниках, ведь учащийся психологически готов не подглядывать в них даже вовремя срезовой работы. Любой контроль он воспринимает как этап в подготовке к выпускным экзаменам.

Использование тестов в процессе промежуточной аттестации не только приучает учащихся к тестовой форме контроля, что весьма актуально в современном процессе образования, но и позволяет осуществить преемственность в обучении – вводить элементы ГИА.

# ДИСКУРСИВНАЯ МЕТОНИМИЯ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

***Атаманова О.Е.,***
*МБОУ СОШ № 3, г. Сальск*

# DISCURSIVE METONIMY IN POETIC TEXTS

***Atamanova O.E.***

Понимание поэтических текстов и восприятие их эстетической стороны обусловлено владением читателями различными, в частности, лингвистическими знаниями. Для художественного текста характерно использование тропов и приемов речи, знание же о тропах и приемах речи и о самой возможности употребления образного средства следует отнести к лингвистическим пресуппозициям читателей художественного произведения.

К явлениям дискурсивной метонимии относится формирование не закрепленных в словаре значений лексем и переносных метонимических значений словосочетаний [2, с. 49]. При этом реализуются языковые модели переноса наименований, знание которых следует отнести к лингвистическим представлениям коммуникантов.

Дискурсивная метонимия на уровне слов и словосочетаний формируется по существующим языковым моделям метонимического переноса. Например, целостная фразеологическая семантика может формироваться метонимически по модели переноса «время события – событие»: двенадцатый год – события 1812 года (война с Наполеоном). В этом случае порядковые числительные деактуализируются полностью, как и другие компоненты устойчивого сочетания [1, с. 310]. Аналогично формируются дискурсивные метонимические значения свободных словосочетаний в поэтических текстах.

Мне Земля для жизни
более пригодна
**после Октября**
**семнадцатого года!**

Дата исторического события (октябрь 17 года) метонимически обозначает историческое событие. Прямая номинация – «революция 17 года».

Часто метонимия связана с наименованием человека: ***Мир стареет*** *в былых надеждах* (Р. Рождественский, «О мастерах»). Лексема *мир* реализует собственно языковое значение *люди* [4, с. 351]. «Мир стареет» (метонимическая номинация) – «люди, живущие в мире, стареют».

Метонимические обозначения человека, возникающие в конкретном поэтическом тексте, являются словами, обозначающими различные смежные явления, понятия, действия. Так в стихотворении Р. Рождественского «Баллада о таланте, боге и черте» метонимически человек назван по его

ключевому качеству – *талант*:

И шел **талант** в кабак.

И – Расслаблялся (Р. Рождественский, «Баллада о таланте, боге и черте»).

В метонимических значениях используются слова, называющие в прямом значении части тела, реализуется языковая модель «часть тела-человек»:

Такие части тела рука, плечо, голова, глаза используются как номинации человека:

Всегда найдется женская ***рука***,

чтобы она, *прохладна и легка*,

***жалея*** и немножечко ***любя***, как брата, *успокоила* тебя (Е. Евтушенко, «Всегда найдется женская рука»).

Экспрессивность создается за счет двуплановости восприятия: лексема *рука* в сочетании со словами *прохладна и легка* актуализирует прямое значение. Метонимическое значение воспринимается в сочетании со словами *жалея, любя, успокоила* (успокоила, жалела и любила не рука, а женщина).

Ср. также:

И только та прозрачная *рука*

*простит*, хотя обида и тяжка,

<…>

и только то усталое *плечо*

*простит* сейчас, да и *простит* еще,

и только те печальные *глаза*

*простят* все то, чего прощать нельзя… (Е. Евтушенко, «Всегда найдется женская рука»).

Метонимический ключевой повтор в данном стихотворении: *женщина с плечом, с глазами*. Часто при этом названы действия человека: *простит рука, глаза простят, плечо простит*. Такое аномальное в смысловом отношении сочетание может быть рассмотрено только в рамках стилистического приема, в рамках осознания метонимического обозначения.

Метонимически в поэтических текстах обозначается произведение, метонимически используется имя собственное автора.

И жил талант.

Больной.

Нелепый.

Хмурый. Всего **Гомера** знавший назубок,

Его считал своею креатурой

тогда еще существовавший бог (Р. Рождественский, «Баллада о таланте…»).

Метонимический перенос: автор (Гомер) – произведение автора («знавший на зубок произведения Гомера»).

Метонимически обозначается изделие из материала, при этом реализуется языковая модель «материал – изделие из материала»:

О **лемех** слепо торкались ручьи,
и трактор шел, и попадали совы,
серебряными делаясь, в лучи.
Но, землю **сталью** синею ворочая в степи неозаренной и немой,
хотел он землю увидать воочию,
но увидать без солнца он не мог (Е. Евтушенко, «Благословенна русская земля»).

Прямая номинация – «лемех». Переносная метонимическая – «сталь» (землю ворочает не сталь, лемех из стали). Лексема *сталь* метонимически обозначает *лемех*.

В тексте может быть представлена прямая и метонимическая номинация одной и той же лексемы, что усиливает экспрессивность:

И спокойно
(не зазря он, видно, жил)
Стенька голову на плаху положил,
подбородок в край изрубленный упер
и затылком приказал:
«Давай, **топор…**»

В предтексте обнаруживаются прямые номинации *топор* и *палач*:

Перед Стенькой,
на ветру полоща,
бьется кожаный передник палача,
а в руках у **палача**
над толпой
*голубой* **топор**,
как Волга, голубой (Е. Евтушенко, «Казнь Стеньки Разина).

Одно и то же явление в художественном тексте может иметь прямую и метонимическую номинацию.

Когда **мужики** ряболицые,
**папахи и бескозырки**,
шли за тебя,
революция,
то шли они бескорыстно (Е.Евтушенко, «Когда мужики ряболицые…»).

*Мужики* – прямое значение, *папахи и бескозырки* – мужики в папахах и бескозырках (дискурсивная метонимия).

В приведенном ниже примере *площадь Красная* метонимически обозначет людей, которые застыли *на Красной площади*. *Скоморохи* – прямая номинация людей, которые стихли на красной площади. Эта связь подчеркивается усилительной частицей *даже*: застыла площадь, даже скоморохи, то есть *застыли люди, даже скоморохи*:

Что, народ, стоишь, не празднуя?
Шапки в небо – и пляши!
Но застыла ***площадь Красная,***
чуть колыша бердыши.
Стихли ***даже скоморохи*** (Е. Евтушенко, «Казнь Стеньки Разина»).

Дискурсивная метонимия в художественном поэтическом тексте реализует языковые модели метонимического переноса. Экспрессивность возникает как результат сочетания прямых и переносных номинаций, а также за счет индивидуально-авторского наполнения моделей.

**Список использованных источников**


1. Ким Н.М., Набиева Я.А. Дискурсивная метонимия в текстах с именами числительными // Язык и речь в синхронии и диахронии: материалы пятой Международной науч. конф., посвященной памяти проф. П.В. Чеснокова. – Таганрог: Изд. Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2014. – С. 310–314.
2. Раевская О.В. Метонимия в слове и тексте // Филологические науки. – 2000 – № 4. – С. 49–55.
3. Современный толковый словарь русского языка / Гл. редактор С.А. Кузнецов. – СПб., 2001. – 960с.

# НЕОБХОДИМОСТЬ ЗНАНИЙ О ВОЗМОЖНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ РИСКАХ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ В РАЗНЫХ СФЕРАХ И ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

***Байкулова А.Н.,***
*ФГБОУ ВО «Саратовский*
*национальный исследовательский*
*государственный университе*
*т имени Н.Г. Чернышевского»,*
*г. Саратов*

# NECESSARY KNOWLEDGE OF POSSIBLE COMMUNICATIVE RISKS FOR EFFECTIVE INTERACTON IN VARIOUS SPHERES AND TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

***Baykulova A.N.***

Повседневное существование человека связано с преодолением многочисленных рисков, причем в каждой сфере жизнедеятельности человека они свои и преодолеваются по-разному.

Риски в использовании языка могут приводить как к мелким недоразумениям, так и к серьезным, иногда катастрофическим, последствиям, связанным с трагическим исходом (факты крушения самолетов из-за отсутствия единства кода, нанесения вреда здоровью человека, распада семей и др.).

Коммуникативные риски в образовательно-просветительской сфере оборачиваются проблемами в обучении и воспитании детей, так как приводят к конфликтам между учителями, родителями и учащимися, делают процесс обучения всем предметам (не только русскому языку) малоэффективным или совсем неэффективным. Однако риски, создавая угрозы для человека, способствуют и его развитию, поскольку негативный опыт заставляет преодолевать и предупреждать их (см. [5]).

Многие риски возникают вследствие того, что коммуникативное пространство современного человека все больше и больше поглощается общением с помощью технических средств. Интернет-среда социальных сетей, демонстрирующая и активно навязывающая пренебрежительное отношение к языковым и этическим нормам, влияет на использование языка даже в официальной сфере. Приведем такой пример. К конфликту в педагогическом коллективе одной из школ привели СМС-сообщения завуча, адресованные учителям: (далее приведены фрагменты сообщений, в которых из этических соображений опущены фамилии; отметим, что часть фамилий в сообщениях написана со строчной буквы, часть – в искаженном

виде). *Классные руководители* (фамилии) *прошу вас отпищитесь вы предепредили учеников* (фамилии)*, что 19 у них повторная аттестация по математики*. *Прошу отписаться учителей математики* (фамилии) *готов экз. материал*; *На почту педагогам* (фамилии) *прлдублировала приказ. Прошу составит контрольные работы и критерии ометок. Матнматики смотрите внимательно у вас в один день два экзамена <…> Будет два протоколп. Классным рук.* (фамилии) *прошу проконтролировать посещение обучающихся на экзамены.* Не хотелось бы сомневаться в грамотности завуча: по всей видимости, речевая небрежность связана с уже сформировавшейся привычкой межличностного общения посредством СМС и через социальные сети Интернета, цейтнотом или, возможно, плохим зрением. Тем не менее, допущенные опечатки, орфографические и пунктуационные ошибки, фактические неточности стали конфликтогенным фактором, поскольку были расценены адресатом, учителями, как проявление неуважения к ним и как факт недопустимого обращения с русским языком. Предполагается, что профессиональная речь учителя должна быть эталонной.

Рискогенным является и распространившееся в последнее время общение учителей и родителей через чаты: возникает недопонимание, которое впоследствии может усугубляться или, напротив, легко преодолеваться посредством реального речевого взаимодействия.

Безусловно, владение современными гаджетами, общение в Интернете не может не влиять и на детей: пришло новое «кнопочное поколение», у которого изменяется психофизическое состояние, память, мышление. Меняется и отношение к родному языку. В XXI веке обучение русскому языку происходит в условиях формирования так называемой новой грамотности. Поэтому возникает крайняя необходимость пристального внимания к тем рискам, которые связаны с использованием языка в разных сферах, и потребность в повышении уровня коммуникативной компетентности носителей языка, прежде всего ее риторической и этической составляющих, в основе которых забота адресанта об адресате.

Проблеме рисков в последнее время уделяется большое внимание. Ее решают и лингвисты (см. [1, 3, 4, 5, 7] и др.). Исследуются причины коммуникативных рисков, способы их преодоления в разных сферах общения (СМИ, интернет-коммуникация, деловая и научная коммуникация, реклама, неофициальное общение).

Риски есть как в функционировании языка, так и в самой его системе, в тех нормах, которые определены. Например, неправильная постановка ударения в слове (*ходатáйство* вместо *ходáтайство*, *дóсуг вместо досýг* и др.), ошибочное произнесение (*кофе экспрессо* вместо *эспрессо*; *жгешь* вместо *жжешь*; *восемьдеся[т□]* вместо *восемьдеся[т]* и др.); неверный выбор слова или его формы (*представить слово* вместо *предоставить*; *рад то что* вместо *рад тому, что* и др.) могут навредить имиджу человека, сказаться на отношении к нему. В рамках одной небольшой ста-

тьи невозможно перечислить все риски. Отметим только, что огромный вред способно причинить несоблюдение этических норм.

Предупреждение рисков важно для бесконфликтного существования человека в семье, в рабочем и дружеском коллективе, в общении с незнакомыми. Знания о способах безопасного и эффективного общения могли бы использоваться не только в преподавании русского языка, но и в преподавании других предметов. Так, например, навыки общения с незнакомыми необходимы в курсе «Безопасность жизнедеятельности». В аннотации к одному из учебников по этому курсу (под ред. проф. Э. А. Арустамова) сказано, что в книге «рассмотрены вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности человека в производственной, природной и жилой среде, безопасности и экологичности технических систем, организации защиты населения и территорий в чрезвычайных ситуациях, управление и правовое регулирование ими» [6]. Думается, был бы важен и коммуникативный аспект, связанный с экологией языка. Этой проблемой активно занимаются ученые Сибирского федерального университета; издается журнал «Экология языка и коммуникативная практика», главным редактором которого является профессор А. П. Сковородников.

Задача учителя состоит не только в том, чтобы научить русскому языку, но и привить любовь к нему. В связи с этим интересны наблюдения профессора СГУ О. В. Мякшевой за речью директора Турти-Хуторской школы (Чеченская Республика), Али Батиевича Хатамаева. Директор так говорит о русском языке школьникам и их родителям: *Русский язык – это язык Пушкина и Лермонтова, Чехова и Толстого, это язык великого братского народа, без которого сегодня мы просто не сможем жить и работать <…>. Все делопроизводство ведется в нашей стране на русском государственном языке. Знать этот язык нам необходимо для собственных же нужд<…>. Представьте, соседка-старушка попросит вас написать заявление или какую-нибудь другую бумагу, вы не сможете этого сделать, и вам придется краснеть перед ней. А это уже стыд и срам всей нашей школе. Лучше наших учителей невозможно отыскать* [7, с. 136]. Каждая фраза А.Б. Хатамаева буквально пропитана уважением к русскому языку и людям, которые этот язык знают и преподают. Но мало только говорить о русском языке, его богатстве и выразительности, важно обратить внимание на то, как он используется в разных сферах, и прежде всего в семье, где начинается обучение языку. Отец 17-летней Насти Васяткиной из Сергиева Посада, призера Всероссийской олимпиады школьников, в разговоре с российским писателем, журналистом, политическим деятелем С. Шаргуновым (программа «Двенадцать» – Язык и судьба) сказал: «Любовь к русскому языку… возникает в воздухе, который есть в семье…» [2].

Однако и семейная сфера в коммуникативном отношении крайне рискогенна. К тому же важна не только атмосфера в семье, но и само использование языка в этой социальной группе. Прежде всего в семье ребе-

нок, наблюдая за поведением взрослых, усваивает нормы речевого поведения и учится исполнять свои первые социальные и коммуникативные роли (сына / дочери, брата / сестры, внука / внучки и др.). Но семейной речи фактически нигде не уделяется должного внимания. В школу (и даже в детский сад) многие дети приходят с запасом не только нормативной лексики, но и обсценизмов, с отсутствием навыков этикетного общения (в семье формируются специфические этикетные традиции, не в полной мере совпадающие с общепринятыми нормами).

Проведенный автором статьи опрос студентов, целью которого было выяснить, употребляется ли в их семьях мат, показал, что употребляется в основном родителями, но может использоваться в общении братьев и сестер. На вопрос, что не нравится в семейной речи, большинство студентов ответили – грубость. Грубость повсеместна: (бабушка внучке) *Еще будешь болтать / я тебе рот пластырем заклею;* (из разговора матери с сыном) М. *Куда встал?* – С. *Я наелся //* – М. *Ты не доел! А ну сядь и доешь!* – С. *Ну ма-ам //* – М. *Не мамкай мне тут! Так / а ну ешь!* Из семьи такая речь переходит в другие среды и ситуации: ср.: (из речи учителей) *Наташ / я выгоню тебя сейчас! … Я перед тобой не жую!; Три Саше за его беканье-меканье.*

Нельзя не отметить, что представление о семейных взаимоотношениях (в основном конфликтных), в том числе и семейной речи, россиянам навязывается посредством телевизионных передач: часто транслируются семейные разбирательства с оскорблениями, драками в студии. В условиях медиатизации населения формируется образ ироничного, агрессивного, девиантного семейного речевого поведения. Такие образцы распространяются и на другие сферы, в которых вращается человек, в том числе и на учебно-просветительскую. В youtube постоянно появляются видеоролики, фиксирующие конфликты между учителями и учениками в школе, где с обеих сторон звучит речь, не соответствующая ситуации, статусу коммуникантов и их роли.

Знания о рисках в обучении русскому языку могли бы стать основой для введения в школьные курсы русского языка как родного, второго и государственного новых тем или хотя бы заданий с целью формирования у учащихся компетенций, позволяющих предупреждать коммуникативные риски, развивать навыки разрешения конфликтных ситуаций. Это, на наш взгляд, способствовало бы развитию мотивационной базы учащихся в процессе их овладения русским языком; вызывало бы необходимость бережного отношения к нему как к национальному достоянию и улучшило бы общение во всех сферах жизни человека.

## Список использованных источников


1. Байкулова А.Н. Фактор семейной иерархии и обусловленные им коммуникативные риски // Социальное неравенство современности: новая реальность научного осмысления: материалы VI междунар. науч. конф. (Саратов, 13 апреля 2018 г.). – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. – С. 3-7.: URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-07/sbornik_socialnoe_neravenstvo.pdf. (дата обращения: 24.09.2019).
2. «Двенадцать». Язык и судьба, репортаж из Сергиева Посада [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=1625hJ3mqw8&version=3&hl=ru%5FRU&rel=0 (дата обращения: 24.09.2019).
3. Кормилицына М.А. Риски, связанные с нарушениями коммуникативных норм речевого поведения участников официального общения // Медиакультурное пространство России, Европы и Северной Америки как пространство риска: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Саратов: ИЦ «Наука», 2017.– С. 142–148.
4. Мякшева О.В., Сиротинина О.Б., Кормилицына М.А., Байкулова А.Н., Боц Т.С. Речевая среда современной молодежи: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference «Education Environment for the Information Age – 2019») (EEIA – 2019) / под ред. С. В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. – С. 452–466. URL: http://www.instrao.ru/images/Izdaniya/EEIA-2019.pdf (дата обращения: 24.09.2019).
5. Рискогенность современной коммуникации и роль коммуникативной компетентности в ее преодолении / А.Н. Байкулова [и др.]; под ред. О.Б. Сиротининой и М.А. Кормилицыной. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2015. – 188 с.
6. Электронный ресурс URL: https://nashol.com/20100416364/bezopasnost-jiznedeyatelnosti-uchebnik-arustamov-e-a-2006.html (дата обращения: 24.09.2019).
7. Эффективность коммуникации: понятие, роль адресанта и адресата, основные приемы ее достижения / С.В. Андреева [и др.]; под ред. О.Б. Сиротининой и М.А. Кормилицыной. – Саратов: ООО ИЦ «Наука», 2019. – 236 с.

# ВОСПИТАНИЕ ЛЮБВИ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ

***Балуева Н.М.,***
*МАОУ СОШ № 37, г. Таганрог*

# BRINGING UP THE LOVE TO THE MOTHERTONGUE VIA CREATIVE TASKS AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

***Balueva N.M.***

«По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о гражданской ценности. Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку».

К.Г. Паустовский

С чего начинается Родина и любовь к ней? С первого слова, услышанного ребенком на родном языке, с эмоционального отклика на речь матери. Эта любовь формируется бессознательно. Она просто живет в человеке, привязывая его невидимыми нитями к родной земле, к своему народу, формируя его гражданскую идентичность.

Русский язык – это предмет, которому отводится значительная роль в формировании личности ребенка. В начальной школе знакомясь с произведениями русской классики, дети учатся любоваться красотой родного языка, его мелодичностью, удивляться его глубине, разнообразию, красочности.

Язык – это источник познания, мышления, развития. Посредством языка усваиваются понятия, строится мысль и речь. Речь в свою очередь способствует развитию интеллекта. Без языка невозможно существование общества, невозможен обмен мыслями между людьми, передача и хранение информации, общение и взаимодействие.

Значение этого предмета в школьной программе трудно переоценить. Но часто ли ученики общеобразовательной школы называют русский язык любимым предметом? Чаще нет, чем да. Изучение предмета, который призван сформировать уважительное и бережное отношение к родному языку, часто дает прямо противоположный результат. Ни для кого не секрет, что

русский язык считается не только одним из самых трудных, но чуть ли не самым скучным и потому нелюбимым предметом школьного курса.

XXI век – век информационных технологий. Доступ к информации из множества источников открыт и совершенно свободен. Часто в этом потоке очень трудно найти не только образцы литературного слова, но даже крупицу здравого смысла. А какое количество информации из этого океана направлено на проявление доброты и милосердия? В этом информационном пространстве, формирующем клиповое мышление, растут наши дети.

Современные школьники – дети своего времени. Под влиянием сетевого пространства у них иные способы общения и мышления, иные особенности эмоциональной сферы и развития. Необходимо принимать в расчет эти отличия при определении и реализации задач и содержания школьного образования.

Роль русского языка в развитии мышления и речи, в воспитании эмоций определена самой природой, самой сущностью языка – быть средством связи между человеком и окружающим его миром. Он богат возможностями формирования творческих способностей. Это и должно стать основой для развития интереса детей.

С чего же начать учителю? С себя. С внимательного отношения к каждому произнесенному на уроке слову: интонация, тембр, сила голоса, настроение, акценты, т.е. все, чтобы речь учителя звучала как музыка. Уважать себя и уважать своих слушателей, привлекать, заинтересовывать на первых этапах внешними проявлениями речи. Научить слышать и слушать слово. Все начинается с восприятия.

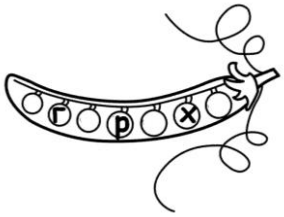
Для младшего школьника самыми актуальными способами познания мира являются эмоциональный и образно-ассоциативный, поэтому на уроках словесности главное действие – игра, волшебные и веселые герои. Необходимо сделать так, чтобы работа над конкретным предметным материалом стала не самоцелью, а лишь частью многогранного творческого процесса, насыщенного впечатлениями и яркими эмоциями.

Начало школьного обучения – важный этап языкового развития ребенка. Изучение родного языка часто становится для него пыткой. Все начинается с палочек и крючочков, нудного складывания слогов. А все потому, что ребенок не видит в этом особого значимого для него смысла, тем более не получает удовольствия. Он этого просто не хочет. И не захочет никогда, пока не обретет для себя этот самый смысл. Значит, надо сделать так, чтобы процесс заинтересовал и доставлял удовольствие. Почему бы букву не выложить из веревочки или слепить из пластилина, оживить ее, наделить чертами характера.

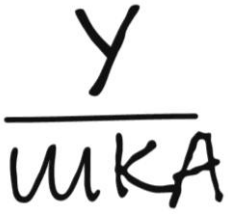
Сказка – любимый литературный жанр детей. На уроке в школе самое время предложить им самим стать сказочниками и превратить палочки и крючочки в прописях в прекрасных балерин и стойких

оловянных солдатиков. Сказка в любом возрасте вызывает у людей положительную реакцию. У детей не возникает внутреннего отторжения и протеста изучение материала, преподнесенного через сказку, тем более, если они стали ее соавторами.

В действительности, изучая всего лишь одну букву, можно развивать ум, воображение и фантазию, образное мышление, чувство цвета, языковое чутье, проводить пропедевтику орфографических навыков, в том числе различные виды памяти – зрительную, слуховую, тактильную, ассоциативную и логическую. Все это может происходить естественно и одновременно.



Творческий подход и фантазия помогут освоить многие разделы языкознания. Например, орфографию. Простое бесконечное и нудное повторение слов с непроверяемым написанием можно заменить пиктографией. Достаточно предложить детям придумать образы для букв, которые необходимо запомнить. Например, безударная гласная в слове *горох* легко превращается в круглую горошину.




В технологии непрерывного формирования творческого мышления мотивирующий этап к началу деятельности называется «встреча с чудом». Цель его – удивить, привлекая внимание ребенка к начинающемуся образовательному действию. Богатство русского языка раскрывает для подобных чудесных открытий широкие возможности. Например, разгадав ребус, дети делают предположение о происхождении слова *подушка* от слова *ушко*. Сведения о том, что подушка берет свое начало от слова дух, т.е. надутая, вызывает у детей удивление и пробуждает интерес к изучению родного языка. Необходимо помочь им познать, его тайны, особенности и, главное, – красоту. Решение данной проблемы в организации процесса не репродуктивными, а творческими методами. Ребенок должен жить в мире творчества. Без этого, писал В.А. Сухомлинский, он засушенный цветок.

По мере взросления детей творчество на уроке приобретает все более научный характер. Один из методов развития познавательного интереса и творческого мышления - проблемное обучение. Это метод связан с самостоятельным поиском и открытием школьниками новых знаний.

Рассмотрим фрагмент урока открытия нового знания по теме «Правописание суффиксов -ик, -ек».

Мобилизующий этап урока служит разминкой к предстоящей исследовательской деятельности. Детям может быть предложено для минутки чистописания выбирать лишние буквы из каждого ряда, объясняя свой выбор. В результате получается слово *суффикс*. Дети высказывают предположения о теме урока.

На этапе актуализации знаний ученики вспоминают основные характеристики понятия *суффикс*. Затем им предлагается, работая в парах, классифицировать слова и объяснить написание гласных в суффиксах. В результате получается следующее:

| | | |
|---|---|---|
| березонька | зайчата | ключик |
| сладенький | ежиха | замочек |

Дети сталкиваются с проблемой объяснения написания суффиксов в последней группе, уточняют и формулируют тему и цели урока.

Для разрешения проблемной ситуации проводится мини-исследование группы слов. Проводится анализа особенностей их написания и формулируется орфографическое правил.

– Произнесите каждую пару слов.

– Обратите внимание на то, что происходит с гласным в суффиксе при изменении формы слова.

– Сделайте вывод, когда в слове пишется суффикс -ик, а когда суффикс -ек.

Есть калачик – нет калачика
Есть карасик – нет карасика
Есть клубочек – нет клубочка
Есть цветочек – нет цветочка.
Вывод:
Мы сравнили пару слов.....
Заметили.....
Сравнили другую пару.....
Заметили.....

Дети формулируют правило написания суффиксов –ик, -ек, проверяют правильность своих выводов по учебнику. А затем опять фантазируют и создают образы, составляя опору-схему для запоминания орфографического правила. Буква *И* может стать штангами футбольных ворот, неподвижно стоящих на земле, в которые вкатывается «убегающая» бука *Е* в виде мяча.

Чтобы закрепить полученные знания, потренироваться в применении выведенного правила, дети не только могут проверять написание слов, искать ошибки, исправлять их и доказывать правильность своего утверждения, но и подбирать собственные примеры на изучаемое орфографическое правило, решать шарады.

Всего две ноты и предлог.
Построить я на даче смог. (Домик)
На листке бумаги,
С прописной,
мы выведем: барсук.
(Есть зверь такой лесной.)
«У» зачеркнем.

Взамен, напишем «И».
Ну вот:
На месте барсука
Обосновался кот!..
Ответы: Барсук - Барсик.

Подобный подход помогает сформировать установку на успех, предупредить появление комплексов, возбудить любовь к познанию. Учиться становится интереснее. Ребенка увлекает процесс, а значит, и желаемый результат достигается быстрее.

Повышать интерес к изучению нового помогает смех. Исследования показали, что смех очень полезен для психологического и физического здоровья человека. Как утверждает наука о смехотерапии, достаточно всего 1 мин искренне посмеяться, чтобы заменить 45-ти минутный комплекс расслабления и релаксации. Смехотерапия для детей способна творить чудеса. Смех придает уверенность ребенку в его способностях, развивает в нем внутреннюю гармонию и жизнерадостный взгляд на жизнь. Он помогает ему снять скованность и зажатость. Поэтому при отработке практических навыков полезно брать за основу не только образцы литературного языка русской классики, но и смешные строки, которые могут вызвать у детей улыбку. Например, при изучении исторического написания буквосочетаний жи-ши возможно использование такого диктанта:

Снежинки-смешинки
Кружились, летели,
Меня запушили –
Стою вроде ели.
Пушистыми стали
И уши, и нос.
А рыжие брови
Белит мороз.

Несмотря на то, что в младшем школьном возрасте на первое место выходит учебная деятельность, игровая еще не утратила свою актуальность и может стать для педагога помощником не только в развитии творческих способностей на уроках русского языка, но и в привитии любви к родному языку, в пробуждении желания изучать его. Включение в учебный процесс игры, сказочности, образности, создание на уроке проблемных ситуаций приводит к тому, что обучающиеся, увлеченные процессом познания, незаметно для себя и без особого напряжения приобретают определенные знания, умения и навыки. Творческие работы и задания возбуждают «умственный аппетит», формируют положительное отношение к образовательной деятельности, к изучению родного языка и бережного отношения к нему.

Для пробуждения неподдельного интереса к изучению родного языка необходимы следующие условия:

- атмосфера эмоционального комфорта на уроке, возможность выбора вида деятельности;
- приоритет творческой составляющей над репродуктивной;
- создание условий для проявления учениками самостоятельности в познавательной деятельности; помощь детям наводящая, а не подсказывающая;
- оптимальное сочетание интеллектуальной и эмоциональной составляющих, внимание учителя к мотивации учения, игровые и исследовательские методики, юмор, высокий уровень познавательных интересов обучающихся, основанный на образном восприятии;
- внимание к интересам каждого ученика, его склонностям, разностороннему развитию, к его способностям;
- системная работа учителя, направленная на развитие творческого подхода к языку, поскольку эпизодический характер творческих упражнений и заданий, не способствует активизации творческой деятельности обучающихся.

Когда ребенку на уроке интересно, он стремиться узнать больше о родном языке. Только тогда учитель испытывает истинное удовольствие, когда он видит глаза детей, полные любопытства и удивления, когда урок заканчивается массой различных вопросов и обменом мнениями, впечатлениями. Такого результата можно добиться, когда урок проходит в атмосфере творчества, в интересной для детей, занимательной обстановке. По мнению К.Г.Паустовского, привить любовь к русской речи может только педагог, сам испытывающий истинную любовь к своей стране, которая немыслима без любви к своему языку.

## Список использованных источников


1. Утемов В. В., Зиновкина М. М., Горев П. М. Педагогика креативности: Прикладной курс научного творчества: Учебное пособие. – Киров: АНОО «Межрегиональный ЦИТО», 2013. – 212 с.
2. Мухина С. А., Соловьева А. А.Современные инновационные технологии обучения. – М., 2008.
3. Волина В.В. Учимся играя. – М.: Новая школа, 1994. – 448 с.
4. Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников. – М.: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1999.
5. Агеева И.Д. Веселые диктанты. – М., 2002.

# ПЕРЕВОД КАК МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОСРЕДНИК. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД

***Бак Х.***
*Ататюркский университет,*
*Эрзурум, Турция*

# TRANSLATION AS AN INTERCULTURAL MEDIUM. INTERCULTURAL COMMUNICATION AND TRANSLATION

***Bak H.***

В настоящее время в глобализованном мире многие страны вступают в экономические, политические, культурные связи и языковые контакты. Следовательно, большое значение имеют проблемы межкультурной коммуникации. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, при межкультурной коммуникации в условиях столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного общения. Под коммуникативной компетенцией при этом понимается знание используемых при коммуникации символьных систем и правил их функционирования, а также принципов коммуникативного взаимодействия. В процеесе межкультурной коммуникации ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, которые отличаются от привычных для них при общении внутри своей культуры. «Часто используемый термин «кросс-культурная коммуникация» обычно относится к изучению некоторого конкретного феномена в двух или более культурах и имеет дополнительное значение сравнивания коммуникативной компетенции общающихся представителей различных культур»[2].

Исходя из этого межкультурная коммуникация – это любой вид коммуникации и обмена информацией между людьми, относящимися к двум различным культурным структурам. Например, для людей, принадлежащих к двум различным языковым сообществам, коммуникация есть своего рода «лингвистический» перевод по трем типичным сценариям:

1. Использование **лингва Франка**[3].
2. Использование целевого языка, т.е. родного языка одного из двух коммуникантов.
3. Использование некоего «редуцированного» средства коммуникации (например, пиджина) или сочетание вербальных и невербальных знаков.

---

[2] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
[3] Мейеркорд С., Кнапп К: Подход к лингва-Франковской коммуникации. – Франкфурт: Питер Ланг, 2002.

*Использование* ***лингва Франка*** (например, английский или русский язык в Казахстане, Грузии или в некоторых странах бывшего СНГ) *Lingua francas are languages used for communication between individuals for whom they are not the first language.* Lingua francas – это язык, используемый для общения между людьми, для которых этот язык не является родным.

*Использование целевого языка, т.е. родного языка одного из двух коммуникантов.* В этом смысле, межкультурную коммуникацию можно сравнивать с переводческой деятельностью в широком смысле: деятельность по выявлению значения коммуникативных знаков на одном языке («исходный язык»), его критическое сравнение со значениями паттернов в другом языке («целевой язык») и его реституция как признака, принадлежащего знаковой системе целевого языка.

*Использование некоего «редуцированного» средства коммуникации (например, пиджина) или сочетание вербальных и невербальных знаков.* Особенно большую сложность представляет сочетание вербальных и невербальных средств языка. Если вербальные средства – слова и выражения – можно перевести достаточно адекватно с помощью двуязычных словарей, то невербальные средства – жесты, мимику, позы, а также ритм, тембр, громкость и другие акустические признаки речи, – используемые носителем одного языка, почти невозможно правильно понять носителю другого языка, другой культуры. Например, носитель русской культуры, говоря «да», кивает головой сверху вниз, а носитель болгарской культуры говорит «да» и кивает головой слева направо. В этом случае культурно-языковой контакт между представителями этих двух культур нарушается, и межкультурная коммуникация не может быть адекватной. Язык является культурно встроенным: он одновременно выражает и формирует культурную реальность, и значение языковых единиц может быть понято только тогда, когда рассматривается вместе с культурным контекстом, в котором используются языковые единицы. Следовательно, возникает необходимость в переводе между этими двумя языками и соответственно двумя культурами.

Перевод есть не только лингвистический акт, но и культурный, то есть акт коммуникации между культурами. Перевод всегда включает в себя оба языка и культуры потому, что они взаимосвязаны и взаимообусловены.

По теории У. Вайнрайха, «два или более языков находятся в контакте, если ими пользуются попеременно одни и те же люди»[4].

Это явление попеременного использования одним человеком двух языков называется билингвизмом. По существу, каждый переводчик, или посредник межкультурной коммуникации, должен быть билингвом. И в идеале он должен использовать каждый из двух языков, которыми он вла-

[4] WeinreichU. Languagesincontact. – NewYork, 1953. – P. 1.

деет, в любой ситуации одинаково легко и правильно, хотя на практике этого достичь достаточно трудно.

По мнению Ж. Мунэна, «перевод следует изучать в качестве языкового контакта, так как перевод является одним из видов языковых контактов», следовательно, переводчик, или посредник межкультурной коммуникации, «становится билингвом и местом контакта двух или более языков, попеременно используемых этим индивидом»[5]. Безусловным становится тот факт, что влияние языка, с которого он переводит, на язык, на который он переводит, может быть обнаружено в связи с интерференцией, выявляемой в этом конкретном случае через ошибки или неточности перевода.

Переводчик является ***«первым читателем»*** другой культуры. Для него переводить означает «читать», то есть создавать смыслы, приемлемые для культурного сообщества, к которому принадлежит читатель. Следовательно, он должен создавать те смыслы, которые понятны носителю той культуры, к которой принадлежит читатель.

Одной из основных характеристик перевода является его «двусвязная ситуация», когда переводчик должен связать исходный текст с целевым текстом в его коммуникативно-культурном контексте, уделяя большое внимание культурным различиям в исходной и целевой культурах, то есть привести оба текста в единое культурное соответствие.

Трудности перевода текстов одного языка на другой обусловлены отнесением автора оригинального текста и посредника перевода к разным культурам. Причем переводчик может принадлежать к той же культуре, что и автор текста, то есть может быть носителем исходного языка. Но также он может относиться к той культуре, на который переводится текст, то есть быть носителем целевого языка. Например, при переводе советского фильма «Летят журавли» на французский язык название фильма по-французски звучало «Летят аисты». Причина такого перевода, вероятнее всего, заключается в том, что переводчик, принадлежа к французской культуре, хорошо знал особенности французского менталитета, то есть был носителем целевого языка. И понимал, что понятие «журавли» адекватно не уложится в языковом сознании носителей французской культуры.

Мы хотели бы привести несколько примеров из нашей учебной практики. Когда мы пытаемся перевести некоторые слова с русского на турецкий язык, у нашей аудитории возникают определенные трудности в понимании целевого текста. Например, слово ***«матрешка»*** не может быть переведено на турецкий (как и на любой другой) язык, поэтому мы должны сделать дефиницию для этого слова, чтобы носители турецкой культуры могли ее правильно понять.

---

[5]Мунэн Ж. Теоретические проблемы перевода. Перевод как контакт. – Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – с. 36-42.]

Это касается и другой безэквивалентной лексики, которая имеет место в русском языке, но не переводится на другие языки[6]. Например, *иванушка-дурачок, лапти, терем, коромысло, масленица, гусли, домовой, квас, щи.*

В культурно-языковых контактах также имеет место понятие неполноэквивалентной лексики, например, *финская сауна, русская баня и турецкий хамам*. В учебном процеесе все эти языковые единицы требуют сравнительного анализа.

Переводчик становится в данном случае межкультурным экспертом, который выступает посредником между двумя (или несколькими) культурами. Основная проблема для переводчика заключается в том, какие вопросы имеют приоритет: культурные аспекты сообщества исходного и целевого языка или, возможно, их сочетание. Выбор культурной стратегии может привести:

1) к переводу с привязкой к исходной культуре (перевод остается в рамках культуры исходного языка – так называемая иноязычность);

2)к переводу с привязкой к целевой культуре (перевод остается в рамках культуры целевого языка – так называемая доместикация) или к «гибриду», где перевод является продуктом компромисса между этими двумя или более культурами.

Итак, одним из главных моментов в переводе при межкульторной коммуникации является путь, или способ, который является мостом между двумя (или несколькими) культурами. Переводчик должен быть компетентным в родном языке и родной культуре, а также в целевом языке и культуре, чтобы перевод был адекватным.

**Список использованных источников**

1. WeinreichU. Languagesincontact. – NewYork, 1953.
2. Верещагин Е.М., Костоморов В.Г. Язык и культура. – М., 1990.
3. Мунэн Ж. Теоретические проблемы перевода. Перевод как контакт // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978.
4. Мейеркорд С., К. Кнапп: подход к лингва-Франковской коммуникации. – Франкфурт: Питер Ланг, 2002.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

[6]Верещагин Е М Костоморов В. Г. Язык и культура. М, 1990.

# РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ

***Бондаренко М.А.,***
*ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений, г. Москва*

# DEVELOPING LEARNERS' RESEARCH SKILLS THROUGH PROGECT TECHNOLOGY

***Bondarenko M.A.***

Образовательные стандарты как основного, так и среднего общего образования формулируют в числе личностных результатов обучения способность современного школьника к осуществлению учебно-исследовательской деятельности, в числе метапредметных результатов обучения – владение учебно-исследовательскими навыками.

Учебно-исследовательская деятельность поставлена в стандартах в один ряд с проектной работой: оба понятия даны как однородные, поскольку метод проектов относится к числу методов, наиболее продуктивно способствующих формированию и развитию исследовательских навыков учащихся, что фиксируется и в методической литературе: «работа над проектами отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения» [1, с. 227].

В классификациях учебных проектов по преобладающему в их подготовке виду деятельности учащихся традиционно представлены пять основных типов: исследовательский, прикладной (практико-ориентированный), игровой (ролевой), творческий и информационный [5, с. 20]. В определении специфики каждого вида проекта, конечно, следует исходить из значения ключевого прилагательного. В таком случае становится понятно, что развитие исследовательских навыков учащихся осуществляется в первую очередь именно при подготовке исследовательского проекта: он непосредственно ориентирован на проведение научного исследования. В процессе подготовки такого проекта развиваются аналитические способности учащихся, формируются умения синтезировать полученные сведения, мыслить критически, логически организовывать получаемые результаты. В основе исследовательских проектов нередко лежат какие-либо спорные, неоднозначно трактуемые, а также малоизученные вопросы. Учащиеся, как и ученые, выдвигают свой вариант решения такого спорного вопроса – гипотезу (предположение), которую в процессе исследования должны либо доказать, либо опровергнуть.

В ходе выполнения исследовательского проекта учащиеся осваивают метод эксперимента, исторический, сопоставительный и описательный ме-

тоды исследования, а также приемы анализа (в том числе количественного), наблюдения, обобщения, классификации, систематизации, анкетирования, опроса, интервью, тестирования. К формам представления результатов исследовательских проектов в числе других относятся научный доклад, статья, дискуссия, рецензия, предисловие, комментарий, конференция.

В то же время и любой другой тип проекта способствует формированию и развитию исследовательских навыков учащихся, поскольку сам процесс их подготовки предполагает тщательное, детальное, всестороннее рассмотрение сформулированной проблемы и включает использование таких приемов работы, как поиск и анализ источников информации, творческое осмысление имеющихся материалов, поиск способов разрешения проблемного вопроса и др.

Так, информационный проект направлен на формирование умений учащихся осуществлять поиск, отбор и анализ информации о каком-либо объекте, факте или группе фактов, явлении, проблеме; обрабатывать полученную информацию, обобщать, сравнивать, классифицировать и представлять в какой-либо заранее предусмотренной форме, а также распространять результаты своего труда на более широкую аудиторию. Следовательно, информационные проекты можно рассматривать как ступень в формировании готовности создавать исследовательские работы, то есть как просеминар, подготовительный этап, готовящий к исследовательской деятельности.

Достичь тех результатов, которые обозначены в образовательных стандартах, можно только при условии, что учащиеся получат возможность постепенно, поэтапно приучаться к исследовательской деятельности через формирование соответствующих навыков. Такой подход, опирающийся на постепенное освоение начиная с 5-го класса основных понятий исследования, приемов такой деятельности, на погружение учащихся в специфику проектной и исследовательской работы, систематическое расширение знания об исследовании как способе познания отражается в серии пособий для 5 – 9 классов «Русский язык. Проекты и творческие задания», вышедших в издательстве «Просвещение» в 2018 – 2019 гг.

Начиная с первого проектного задания в 5-м классе (это коллективный практико-ориентированный проект по созданию параграфа учебника) учащиеся приучаются подходить серьезно и ответственно к поиску и отбору материалов, в том числе к использованию интернет-ресурсов, учатся с уважением относиться к текстам, созданным другими, использовать для оценки результатов выполненной работы опрос и анкетирование. Система предлагаемых далее заданий направлена на постепенное накопление опыта обращения к серьезным источникам, на освоение и использование в работе метода эксперимента, приемов наблюдения, обобщения и классификации.

В наибольшей мере они применяются учащимися при подготовке серьезного по объему и длительного по времени проектного задания «Не

все так просто в морфологии». Имеющее целью подготовить пакет материалов для проведения лингвистической олимпиады задание (то есть практико-ориентированное с точки зрения получаемого продукта) предполагает в процессе подготовки, помимо обращения к научно-популярным и научным источникам, в том числе к такому серьезному научному труду, как «Русская грамматика», также анализ и отбор сложных, парадоксальных, труднообъяснимых, необычных языковых явлений, связанных с морфологическими признаками имен существительных, что делает работу учащихся еще и занимательной, то есть повышающей мотивацию к ее осуществлению.

В основу дальнейшего формирования исследовательских навыков учащихся ложатся принципы преемственности, последовательности и систематичности, разумеется, с учетом особенностей каждого возрастного этапа, что предполагает в том числе на этапе раннего подросткового возраста особую функцию учителя – выступать в роли «научного руководителя», подпитывать идеями своих учеников, формировать культуру исследовательского труда [4, с. 23].

Формирование исследовательских навыков учащихся с опорой на перечисленные принципы осуществляется в шестом классе, когда учащиеся готовят сборник занимательных заданий (цель – создать книгу, которая позволит учиться с увлечением) и при этом глубоко проникают в содержание таких непростых явлений, как многозначность и омонимия, расширяют представление о заимствованной и устаревшей лексике и фразеологии, об окказиональном словообразовании, о необычных с морфологической точки зрения группах слов; применяют при создании алгоритмов «Пишем правильно» умения выявлять проблемные зоны, обобщать и систематизировать сведения и данные, подбирать иллюстративный материал, проводить своего рода «стендовые испытания» (педагогический эксперимент); при подготовке проектного задания «Числительное в письменном тексте» формируют навык использования научных гиперсистем для сбора данных, применять количественный метод анализа полученных данных.

В седьмом классе учащиеся получают возможность выйти на новый уровень формирования исследовательских навыков в рамках проектного задания «Что есть причастие?», в основу которого ложатся имеющиеся в науке разные точки зрения на данную языковую единицу. Учащимся предлагается выбрать вариант представления результатов своей исследовательской работы – подготовить доклад для выступления на научной конференции или принять участие в коллективной дискуссионной игре «Ученый совет». В любом случае в процессе подготовки такого проектного задания учащиеся изучают историю вопроса и его современное состояние, сравнивают различные мнения, учатся вникать в содержание дискуссионной проблемы, готовить аргументированные возражения и подтверждать собственное суждение.

В восьмом классе умение рассматривать различные точки зрения на языковые явления, анализировать и сопоставлять их, суммировать, обобщать полученные в результате работы данные развивается параллельно с расширением предметных знаний учащихся о словосочетании, грамматической основе предложения, особенностях инфинитива и типах односоставных предложений. В рамках подготовки справочника «Скорая синтаксическая помощь» (создание опорных материалов по всем синтаксическим темам) учащимся предлагается подготовить к нему научное предисловие, для чего провести сопоставительный анализ нескольких предисловий и освоить особенности такого типа научных сочинений; сравнить терминологию, используемую для определения типов односоставных предложений, имеющуюся в различных научных и учебных источниках; определить соотношение двусоставных и односоставных предложениях в текстах различных функциональных разновидностей; сопоставить использование различных типов односоставных предложений внутри драматических и эпических текстов и сделать соответствующие выводы. Все эти задания непосредственно способствуют развитию исследовательских навыков учащихся, хотя и выполняются в рамках практико-ориентированного проектного задания.

Формирование умения учащихся видеть, что темой для лингвистического исследования, помимо дискуссионного, может стать также вопрос, связанный с обнаружением имеющегося в науке пробела, становится задание, сформулированное в виде мини-проекта «Тайна слова *овошенный*», целью которого является составление статьи толкового словаря, в котором данное слово отсутствует. Предложенный в учебном пособии материал дает образец поведения исследователя, обнаружившего такой пробел [2, с. 97– 103], а учащиеся получают возможность выполнить задание, сопровождаемое подготовкой заметок для научной статьи (см. также: [3]).

В девятом классе такой исследовательский подход закрепляется при выполнении нескольких заданий различного типа, прежде всего с опорой на пушкинские тексты (например, задание «Вопросы к Пушкину, или Загадка *Александрийского столпа*»), а в качестве долгосрочного проекта предлагается проведение исследования другого типа – создание базы данных, отражающей наиболее типичные нарушения норм русского литературного языка. Основу данной работы составляет систематическое наблюдение над устной и письменной речью ближнего либо широкого круга людей, отобранных учащимися для проведения исследования, а это, разумеется, требует от самих учащихся, проводящих исследование, владения языковыми нормами.

Такая последовательная и систематическая работа способна сформировать и закрепить в сознании учащихся не только специфику, методы и приемы исследовательской работы, но и те требования, которые необходимо соблюдать в процессе ее проведения.

## Список использованных источников


1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бондаренко М.А. Русский язык. 8 класс. Проекты и творческие задания: рабочая тетрадь: учебное пособие для общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2019. – 143 с.
3. Бондаренко М.А. Товар суровский, москательный, щепетильный, овошенный… // Русская речь. – 2019. – № 4. – С. 67– 76.
4. Бондаренко М.А. Формирование исследовательских навыков учащихся в процессе подготовки проектов «Числительное в письменном тексте» и «Словарь языка писателя» // Русский язык в школе. – 2015. – № 9. – С. 22– 27.
5. Нарушевич А.Г. Русский язык. Проекты? Проекты… Проекты! 5– 11 классы: учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д: Легион, 2013. – 78 с.

# ДИКТАНТЫ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

***Бородина О.С.,***
*ГБПОУ РО «Ростовское областное училище (колледж) олимпийского резерва», г. Ростов-на-Дону*

# CREATIVE DICTATIONS AS MEANS OF DEVELOPING LEARNERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

***Borodina O.S.***

Диктант традиционно относят к репродуктивной деятельности, и используются в первую очередь для контроля усвоения знаний. Однако в методике преподавания русского языка есть целый арсенал диктантов творческого характера, которые обеспечивают формирование и развитие у учащихся коммуникативной компетенции, предполагающей «владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных … ситуациях общения» [4, с. 6].

К диктантам творческого характера относят следующие: «зрительный, подготовленный (разученный), диктант по памяти, творческий диктант, свободный диктант, восстановительный диктант, диктант по аналогии, диктант с одновременным языковым и информационно-смысловым анализом текста»[1, с. 297]. Рассмотрим некоторые из них.

Особенность зрительного диктанта в том, что ученики на уроке в течение определенного учителем времени знакомятся с текстом диктанта, выделяют сложные для написания слова, разбирают орфограммы, запоминают правописание слов, работают с незнакомыми словами, определяя их значение, обращают внимание на постановку знаков препинания. Данная работа может проводиться как индивидуально, так и в парах, когда учащимся предлагается объяснить друг другу те написания, которые являются наиболее сложными для них. В этом случае текст диктанта может быть меньшим по количеству слов, чем требуется на данном этапе обучения. Затем текст диктуется учителем. Приведем пример текста такого диктанта.

**Береговой фронт**

*Береговой фронт Порт-Артура был протяжением около девяти верст. Правый его фланг находился на юге, упираясь в горный массив Ляотешаня, у бухты Белого Волка. Расположенные здесь батареи носили наименование батарей Белого Волка. Далее к северу, вдоль побережья, шла гряда Тигровых гор, отделяющих внутренний бассейн от моря. Высота этих гор достигала пятидесяти – шестидесяти сажен, так что они поч-*

*ти полностью скрывали от взоров противника с моря и внутренний артурский рейд и город. Полтора десятка батарей, расположенных на Тигровке, как коротко называли Тигровые горы, составляли вместе с батареями Белого Волка южный сектор берегового фронта. Тигровка оканчивалась низкой песчаной косой – Тигровым Хвостом, загнутым в сторону внутреннего рейда. Тигровый Хвост узким и мелким каналом отделялся от Золотой горы, господствовавшей над всем северным сектором. На этой горе находилось несколько батарей, что делало ее сильнейшим опорным пунктом всего берегового фронта. Впереди Золотой горы выступал в море Электрический Утес, названный так за свою наиболее мощную в крепости электропрожекторную установку.* (150 слов) (По *А. Степанову*)

Подготовленный (разученный) диктант состоит в том, что ученики перед диктантом в течение нескольких дней изучают текст диктанта дома. Можно предложить учащимся для предварительной работы несколько вариантов текстов. Затем учитель диктует один из них. Данная работа дает учащимся возможность тщательно проработать текст, разобрать сложные орфограммы и пунктограммы, что помогает в усвоении правил, развивает память и внимание учащихся. Для диктантов данного типа можно использовать тексты современных авторов, статьи из журналов, блогов, социальных сетей, в которых используются заимствованные слова, новые слова, которые позволят обогатить словарный запас учащихся, дадут им возможность познакомиться с орфографическим обликом новых слов, недавно вошедших в современный русский язык и активно используемых молодежью, или раскроют значение неологизмов, познакомят с новыми понятиями.

***«ИКИГАЙ» вам в помощь!***

*Вы знаете это слово? Так японцы называют то, что позволяет с радостью вставать по утрам. Определив, что это для вас, вы сделаете свою жизнь более интересной.*

*У слова икигай нет точного перевода. Оно образовано сочетанием корней ики – «жизнь» и гай – «ценность». Буквально его можно перевести как «то, ради чего стоит жить». Японцы считают, что у каждого есть свой икигай или даже несколько, но мы не всегда осознаем его. Этот главный жизненный интерес, ощущение своего предназначения меняется с течением времени, в пятнадцать и в семьдесят лет он может быть разным. Поэтому на каждом этапе жизни полезно заново устанавливать связь со своим икигаем. Если мы этого не делаем, у нас появляется впечатление, что мы сбились с пути и попали под управление внешних сил. Икигай – противоядие от депрессии. Некоторые исследователи указывают на связь между наличием икигая и более низким уровнем стресса. А коучи используют это понятие, чтобы помочь клиентам найти свое призвание и открыть в себе таланты. Конечно, это не всегда просто: за повседневными заботами мы забываем прислушиваться к себе. Поэтому коуч креативно-*

*сти Кристи Ванбремерш советует проявлять любознательность и стремиться к открытиям*. (179 слов) (Э. Лествицкая)

Диктант по памяти предполагает предварительное заучивание наизусть текста, насыщенного изучаемыми орфограммами и пунктограммами, которые учащиеся должны вначале проанализировать и объяснить. На уроке обучающиеся самостоятельно диктуют себе по памяти выученный текст.

***Слово***

*Много слов на земле. Есть дневные слова, –*
*В них весеннего неба сквозит синева.*
*Есть слова – словно раны, слова – словно суд, –*
*С ними в плен не сдаются и в плен не берут.*
*Словом можно убить, словом можно спасти,*
*Словом можно полки за собой повести.*
*Словом можно продать, и предать, и купить,*
*Слово можно в разящий свинец перелить.*
*Но слова всем словам в языке у нас есть:*
*Слава, Родина, Верность, Свобода и Честь.*
*Пусть разменной монетой не служат они, –*
*Золотым эталоном их в сердце храни!*
*И не сделай их слугами в мелком быту –*
*Береги изначальную их чистоту…* (96 слов) *(В. Шефнер)*

Для данных типов диктантов целесообразно подбирать более сложные с точки зрения набора орфограмм тексты, так как предварительный разбор написаний позволит учащимся запомнить их и не сделать ошибок. Как показывает практика, анализ ошибок, допущенных в диктанте, не всегда ведет к тому, что учащийся запоминает правописание слова, а такая работа перед диктантом настраивает его на внимательное изучение трудных для написания слов, мотивирует к их запоминанию и осознанию правила. Для предварительного анализа текстов рассмотренных выше типов диктантов учащимся можно предложить следующие задания.

1. Подчеркните орфограммы во всех словах текста, графически объясните написание слов, выпишите те, правописание которых вызвало у вас наибольшее затруднение. Составьте с ними предложения.

2. Найдите слова с безударной гласной в корне. Выпишите их, распределяя в три столбика: проверяемые безударные гласные (рядом с каждым из слов запишите проверочное), непроверяемые безударные гласные, чередующиеся безударные гласные (графически объясните их написание).

3. Выпишите наиболее сложные с точки зрения правописания слова, произведите орфографический анализ.

Кроме того, можно давать задания, направленные на поиск и анализ изученных орфограмм, на проверку усвоения которых и направлен в первую очередь диктант.

4. Подчеркните грамматические основы предложений. Составьте схемы, графически объясняя постановку знаков препинания.

5. Выпишите осложненные простые предложения. Графически объясните постановку знаков препинания в них.

Перед проведением диктанта учитель может предложить классу задать вопросы, если возникли затруднения при орфографическом или пунктуационном анализе, если учащиеся не смогли дать объяснение тому или иному написанию.

Творческий диктант предполагает изменение части диктуемого текста, запись продолжения диктуемых учителем начал пословиц, составление текста по записанным под диктовку учителя словам и словосочетаниям. Задания по изменению текста могут быть следующими: замените сложноподчиненные предложения с определительными придаточными синонимичными простыми предложениями с обособленным определением; добавьте в сложносочиненные предложения, где это возможно, общий второстепенный член; в предложения с однородными членами добавьте обобщающее слово. Кроме того при проверке написания словарных слов вместо словарного диктанта можно проводить творческий, когда вместе с проверкой правописных навыков формируется умение создавать связный текст.

При подготовке к ОГЭ целесообразно использовать свободный диктант, который близок к изложению, так как текст учащимся сначала диктуется полностью, а затем по абзацам, но записывают его не под диктовку, а после чтения каждого абзаца – по памяти. Этот вид диктанта способствует формированию навыка слушания, понимания и последующего воспроизведения текста, вычленения основной информации в тексте, обучает пересказу, развивает умение создавать связный текст по образцу.

Кроме того, формированию навыка письменного пересказа текста способствует и восстановительный диктант. Сначала учащиеся прослушивают текст полностью. Далее под диктовку записывается первый абзац. Остальной текст воспроизводится по памяти. Для диктантов такого типа рекомендуется подбирать тексты, содержание которых будет затрагивать интересы учащихся, актуальные для них проблемы. Также целесообразно использовать тексты научно-популярного стиля, с большим количеством терминов, связанных с определенной сферой науки, культуры, искусства, посвященные выдающимся гражданам России, аналогичные или близкие по структуре и содержанию текстам итогового собеседования.

Несомненным потенциалом в формировании и развитии умения создавать связный текст определенного типа и стиля речи является диктант по аналогии, суть которого заключается в следующем: учащиеся прослушивают текст и составляют аналогичный по типу речи, композиции, грамматическому строю и стилю собственный текст. Можно предварительно провести работу по анализу исходного текста, определению типа и стиля речи,

темы, основной мысли, также возможны задания связанные с составлением плана или записи ключевых слов. Кроме того, можно проанализировать лексические и грамматические особенности текста, назвать наиболее яркие изобразительно-выразительные средства, использованные автором. Приведем пример текста диктанта по аналогии.

*На прииске жил пес. Пес абсолютно царских кровей – всерьез. Он и по виду, и по повадке абсолютный аристократ, Император. Я не вспомню сейчас, как называется порода – северная какая-то порода, северных собак не перепутаешь ни с какими другими. Плотная, как будто заутюженная от головы к хвосту шерсть, широкая медвежья морда, скругленные уши – острых не бывает у северных собак, чтобы кончики не отморозить, - мускулистые лапы и хвост поленом, способный сворачиваться в шикарный меховой бубель. Царская кровь проявлялась в осанке, в посадке головы, молчаливости – за все время нашего гостевания на прииске пес не сказал, по-моему, ни слова.* (95 слов) (*По Т.В. Устиновой*)

Творческие диктанты, выполняя основную функцию контроля знаний учащихся, играют важную роль в совершенствовании навыков чтения, слушания и письма, помогают развитию речи учащихся, тренировке памяти, воображения, формируют коммуникативные умения и навыки, способствуют появлению интереса учащихся к русскому языку.

**Список использованных источников**

1. Ларионова Л.Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографических правил в средней школе. – Ростов-на-Дону, 2005.
2. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.А.Быстрова, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. Е.А.Быстровой. – М.: Дрофа, 2004.
3. Пахнова Т.М. Русский язык. Работа с текстом при подготовке к экзамену. 9 класс. – М.: Издательство «Экзамен», 2011.
4. Примерная программа основного общего образования по русскому языку. – М.: Просвещение, 2010.

# ПРИЧИНЫ СОВРЕМЕННОГО ПРЕНЕБРЕЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДИАЛЕКТАМ

***Буракова Е.В.,***
*МБОУ Лиховкая СОШ, х. Лихой*

# SOME REASONS OF PRESENT DAY PEJORATIVE ATTITUDE TO ACCENTS

***Burakova E.V.***

В своей книге «История русского литературного произношения XVIII–XX вв.» М.В. Панов пишет, «Те, кто говорят диалектно, стали стыдиться своей речи. И раньше, бывало, стыдились, если попадали в городскую, недиалектную среду. Сейчас и в своей семье старшие слышат от младших, что они, старшие, говорят «неправильно», «некультурно». Голос лингвистов, советующих сохранять уважение к диалекту и использовать местную речь в семье, среди односельчан (а в иных условиях пользоваться речью, которой учит школа), – этот голос не был услышан. Да и звучал он тихо, не широковещательно».

Уважительное отношение к литературному языку закономерно и вполне понятно: тем самым осознается и подчеркивается его ценность и значимость для всего общества. Однако пренебрежительное отношение к собственному говору и к говорам вообще как к речи «отсталой» безнравственно и несправедливо. Говоры возникли в процессе исторического развития народа, и в основе всякого литературного языка лежит диалект. Вероятно, если бы не Москва стала столицей Русского государства, наш литературный язык тоже был бы иной. Поэтому все диалекты с лингвистической точки зрения равноценны.

Стоит обратить внимание на тот факт, что во многих странах Западной Европы с уважением и заботой относятся к изучению местных говоров: в ряде французских провинций родной диалект преподают на факультативных занятиях в школе и отметка за него ставится в аттестат. В Германии вообще принято литературно-диалектное двуязычие. Похожая ситуация наблюдалась и в России XIX в.: образованные люди, приезжая из деревни в столицы, говорили на литературном языке, а дома, в своих поместьях, при общении с крестьянами и соседями пользовались местным диалектом.

Причины современного пренебрежительного отношения к диалектам следует искать в нашем прошлом, в идеологии тоталитарного государства. В пору преобразований в сельском хозяйстве (период коллективизации) все проявления материальной и духовной жизни старой русской деревни объявлялись пережитками прошлого. Выселялись из родных мест целые семьи, их объявляли кулаками, поток трудолюбивых и хозяйственных крестьян устремился из Центральной России в Сибирь и Забайкалье, многие

из них погибли. Для самих крестьян деревня превратилась в место, откуда надо было бежать, чтобы спастись, забыть все, что с ней связано, в том числе и язык. В результате во многом была утрачена традиционная культура крестьянства. Это коснулось и языка. Прогнозировалось, даже учеными-лингвистами, быстрое исчезновение народных говоров. Целое поколение уроженцев деревни, сознательно отказываясь от родного говора, не сумело по многим причинам воспринять новую для себя языковую систему – литературный язык, овладеть им. Это привело к упадку языковой культуры в стране.

В современной лингвистике диалектике уделено очень мало внимания. Возможно, это связано с тем, что литературный язык поддается четкой структурированной классификации. Диалекты же порой самобытны и уникальны для каждой местности. Чтобы дать им подробную характеристику требуется провести огромную работу. Литературный язык очень органичен по своей природе, ведь в нем существует такое понятие как норма. Диалекты же ничем не ограничены и могут существовать в любой форме и с любыми речевыми особенностями и стилями. Порой диалекты вообще исчезают, если исчезают села, хутора и деревни.

*Языковое сознание является частью культурного самосознания,* и если мы хотим возродить культуру, способствовать ее расцвету, то начинать это надо с языка. «Между самосознанием элементов языка и других элементов культуры нет четко выраженной границы… в переломные исторические эпохи родной язык становится символом национального самосознания», – пишет московский лингвист С.Е. Никитина, исследовавшая народную картину мира.

Степень и характер использования диалектных слов в разные периоды различны и зависят от многих причин: и от общественного эстетического идеала, и от того, кто составляет читательскую массу, и от темы произведения и объекта изображения, и от целей, которые ставит перед собой автор и от литературных вкусов автора, и от его мастерства и т.п. Основная же функция диалектизмов в литературных произведениях – создание местного колорита.

И одним из способов сохранения донского диалектного колорита является изучение произведений художественной литературы, в которых авторы уделяют огромное внимание диалектам. Ярким представителем использования диалектизмов в своих произведениях является М.А. Шолохов. Его язык подчинен не моде, не колориту ради колорита, а самой мысли, значимость которой отвергает легкие слова и использует необыкновенной красоты диалектные. Все произведения написаны узнаваемым по стилистике «шолоховским» языком». Писатель хорошо знает жизнь своих героев, потому что сам родился и жил среди них. Для него представление о донской степи, станицах и хуторах, быте казаков и о них самих неразрывно связано с их своеобразным языком. Чувствуя красоту и богатство народного языка, автор уверен в том, что использование особенностей говора в авторской речи обогатит язык книги. Здесь не торжествует литературная

норма, в нем большое количество диалектных единиц, которые привлекают особое внимание читателя. Писатель вкладывает в свое произведение душу, мастерски использует изобразительно-выразительные средства для передачи тончайших оттенков смысла, который он желает донести до читателя. Именно поэтому его книги оставляет незабываемое впечатление. Вот как сказал русский писатель А. Серафимович о языке «Донских рассказов» Шолохова: «Как степной цветок, живым пятном встают рассказы Михаила Шолохова. Просто, ярко, все рассказываемое чувствуешь. Перед глазами стоит образный язык, тот цветной язык, которым говорит казачество. Сжато, и эта сжатость полна жизни, напряжения и правды…».

# РОЛЬ ЭТИМОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ «ВВЕДЕНИЯ В ЯЗЫКОЗНАНИЕ» БУДУЩИМ УЧИТЕЛЯМ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Ваганов А.В.,***
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# THE ROLE OF ETIMOLOGY IN TEACHING «BASICS OF LINGUISTICS» TO WOULD-BE TEACHERS OF RUSSIAN

***Vaganov A.V.***

При обучении студентов-русистов важную роль в обеспечении перехода от школы к вузу играет дисциплина «Введение в языкознание», поскольку оназнакомит первокурсников с основами теории языка.

В курсе «Введение в языкознание» используются различные виды лингвистического анализа. Важное место среди них занимает анализ этимологический, целью которого является установление происхождения слова, выявление его внутренней формы, понимаемой как «мотив, обусловивший выражение данного значения именно данным сочетанием звуков» [3, с. 121].

Можно выделить две основные функции, выполняемые этимологическим анализом в процессе преподавания «Введения в языкознание»: металингвистическую функцию и историко-лингвистическую функцию.

Металингвистический аспект учебного применения этимологии состоит в том, что знакомство учащихся с лингвистическими терминами сопровождается сведениями о происхождении этих терминов. Такие сведения во многих случаях помогают усвоить значение термина, что особенно важно на первом курсе, когда начинается знакомство студентов с понятийно-терминологическим аппаратом языкознания.

При этом следует проводить сопоставление исторически родственных терминов, что во многих случаях помогает охарактеризовать их семантические взаимосвязи.

Например, уже в некоторых школьных учебниках русского языка обращается внимание на этимологию термина *омоним*: «от греч. «омос» – одинаковый + «онима» – имя)» [4, с. 95]. В курсе «Введение в языкознание» признакомстве с разными типами омонимии необходимо обратить внимание на этимологию соответствующих терминов (*омофон*, *омограф* и т.д.), характеризующихся общностью первого компонента (древнегреческое *homos* – ‘одинаковый’) и различием второго компонента (древнегреческое *phone* – ‘звук’, *grapho* – ‘пишу‘ и т.д.). Запоминание первокурсни-

ками значения этих терминов может опираться на этимологию: омофоны одинаково звучат, омографы одинаково пишутся. Саму же этимологию данных терминов усвоить легко, поскольку соответствующие древнегреческие корни отразились во многих словах (*телефон*, *симфония*, *полиграфия*, *графит* и т.д.), на что надо обратить внимание студентов. При рассмотрении морфемы как единицы языка следует обратить внимание на этимологию термина *аффикс*, восходящего к латинскому слову *fixus*, что значит ‘крепкий’, и латинской приставке *ad-*, которая по смыслу соответствует русской приставке *при-*. К этому же слову *fixus* в сочетании с различными латинскими приставками восходят названия разных типов аффиксов. Термин *префикс* образован с помощью приставки *prae-*, означающей ‘перед’, термин *интерфикс* – с помощью приставки *inter-*, что значит ‘между’, термин *суффикс* – с помощью латинской приставки *sub-*, имеющей значения ‘под’, ‘вслед за’. В слове *суффикс* последний звук латинской приставки подвергся ассимиляции, уподобившись первому звуку корня. Если термин *аффикс* буквально означает ‘прикрепленный’ (к корню), то названия разных типов аффиксов характеризуют положение аффикса в составе основы по отношению к корню.

Историко-лингвистическая функция использования этимологии в курсе введения в языкознание состоит в том, что этимологический анализ используется при изучении путей и закономерностей исторического развития языка.

Широкие возможности такого использования обусловлены тем, что научный этимологический анализ включает в себя ряд аспектов. Этимология восстанавливает первоначальное значение слова (в этом состоит семантический аспект этимологического анализа), первоначальный фонемный состав слова (фонетический аспект этимологического анализа), первоначальную морфемную и словообразовательную структуру слова (словообразовательный аспект этимологического анализа). В методических целях тот или иной аспект может быть выдвинут на первый план в зависимости от изучаемой темы.

При изучении в рамках «Введения в языкознание» основных вопросов лексикологии особую важность приобретает семантический аспект этимологического анализа. Этимологическим материалом могут быть проиллюстрированы типы смысловых переносов, процессы расширения и сужения лексического значения слова. Например, этимологический анализ слова *обруч* показывает, что оно исторически родственно слову *рука* и первоначально обозначало «украшение, носимое на руке» [10, с. 49]; затем слово расширило свое значение.

Этимологический анализ необходим при изучении процесса заимствования иноязычной лексики и ее освоения заимствующим языком, причем и здесь первостепенного внимания заслуживает семантическая сторона анализа. Можно сопоставить значение слова в языке-источнике и в за-

имствующем языке. Например, слово *маляр* восходит к немецкому *Maler*, имеющему два значения: ‘художник’ и ‘маляр’. При заимствовании слово, как это часто бывает, сохранило лишь одно значение, причем не основное для своего немецкого источника.

Фонетический аспект этимологического анализа в курсе «Введение в языкознание» наиболее широко используется при изучении темы «Фонетические процессы». Так, явление ассимиляции можно показать с помощью этимологического анализа слова *теперь*, которое по происхождению связано с *то* и *первое*: превращение первоначального *топьрво* в *теперь* сопровождалось ассимиляцией гласных. Напротив, этимология слова *февраль* (восходящего к латинскому *februarius*) позволяет проиллюстрировать обратный процесс: при освоении этого слова русским языком произошла диссимиляция согласных.

Словообразовательный аспект этимологического анализа непосредственно связан с изучением темы «Исторические изменения морфемной структуры слова». Так, опрощение как наиболее распространенный тип изменений морфемной структуры, приводящий к деэтимологизации слова, может быть продемонстрировано путем этимологического анализа многих слов, исконных или заимствованных. Например, в слове *окно*, исторически восходящем к слову *око*, опрощение произошло путем слияния суффикса с корнем. В слове *рюкзак*, пришедшем в русский язык из немецкого, при заимствовании произошло слияние двух корней, тогда как в немецком языке слово *Rucksack* мотивировано словами *Rücken* – ‘спина’ и *Sack* – ‘мешок’.

При рассмотрении проблемы факторов исторического развития языка этимологический анализ позволяет иллюстрировать конкретным языковым материалом такие явления, как закон экономии, закон аналогии и влияние на язык социальных факторов.

Так, примером действия тенденции к экономии языкового материала (замена сочетания слов единым словом, упрощение трудных для произношения групп звуков) может служить история происхождения слова *если*, которое возникло в результате сращения глагольной формы *есть* с частицей *ли* [9, с. 258].

Закон аналогии, «вследствие которого происходит уподобление одних структурных элементов другим» [2, с. 62], может быть показан на примере происхождения слова *зонт*: голландское существительное *zonnedek* в русском языке по аналогии с русскими словами, образованными с помощью уменьшительного суффикса, стало восприниматься как уменьшительное производное на *-ик* [9, с. 328] и произноситься как *зонтик*; в результате возникло существительное *зонт*, полученное путем отбрасывания суффикса.

Воздействие на язык со стороны социальных факторов можно видеть, например, в истории числительного *сорок*, которое возникло «в результате лексико-семантического способа словообразования на базе слова

*сорокъ* «мешок, рубаха»: из-за обычая продавать соболя сороками, вкладывая 40 шкурок в один мешок (40 – количество шкурок на пошив полной шубы)» [7, с. 299].

На всем протяжении курса «Введение в языкознание» использование сведений этимологического характера побуждает студентов к размышлениям над языковым материалом, стимулирует интерес к лингвистическим проблемам.

В школьном преподавании русского языка элементы этимологического анализа используются с целью объяснения правильного написания слова в тех случаях, когда это написание не может быть проверено с точки зрения современного языка [8, с. 87–99]. В школьном курсе возможны также этимологические справки к изучаемым лингвистическим терминам с целью лучшего понимания значения этих терминов[1, с. 24–27], тем более что такие справки содержатся в школьных учебниках русского языка. В некоторых школьных учебниках дается и теоретическое понятие об этимологии как разделе языкознания. Так, в учебнике русского языка для 6 класса Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой, О.В. Загоровской, А.Г. Нарушевича определение этимологии приводится в рамках раздела «Морфемика, словообразование, орфография» [6, с. 36–37]. В учебнике русского языка для 7 класса под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта краткая характеристика задач этимологии приводится в связи с рассмотрением темы «Изменяется ли язык с течением времени» [5, с. 4]. Систематическое обращение к этимологии в курсе «Введение в языкознание» поможет будущим учителям русского языка быть готовыми к целесообразному использованию познавательных и практических возможностей этимологии.

## Список использованных источников


1. Атлан А.В. Пути изучения этимологии лингвистических терминов на уроках русского языка // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2016. – № 1. – С. 24–27.
2. Вендина Т.И. Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 2005. 391 с.
3. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 304 с.
4. Русский язык: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2003. – 304 с.
5. Русский язык: Учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2002. – 320 с.
6. Русский язык. 6 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, О.В. Загоровская, А.Г. Нарушевич. – М.: Просвещение, 2014. – 159 с.

7. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка. – М.: Прозерпина, 1994. – 400 с.
8. Шелепова Л.И. Русская этимология: теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 128 с.
9. Этимологический словарь современного русского языка / Сост. А.К. Шапошников: в 2 т. Т. 1. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 584 с.
10. Этимологический словарь современного русского языка / Сост. А.К. Шапошников: в 2 т. Т. 2. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 576 с.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ СО СЛОВОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***А.К. Ваганова,***
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# METHODICAL ASPECTS OF WORK WITH A WORD IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AND LITERARY READING LESSONS IN JUNIOR SCHOOL

***Vaganova A.K.***

Перед современной начальной школой поставлены важнейшие задачи преподавания русского языка – включение учащихся «в культурно-языковое поле своего народа», «формирование первоначальных представлений <...> о языке как основе национального самосознания» [11]. Решение таких задач требует серьезного отношения к школьному изучению основной единицы языка – слова.

Ознакомление учащихся со словом как языковой единицей происходит все годы обучения в начальной школе. Эта работа начинается в первом классе с формирования умения и потребности находить в предложении и тексте непонятные слова и узнавать их значение. Дети учатся узнавать слово, вычленять его из предложения и текста. Параллельно они изучают фонетический облик слова, его звуковую оболочку, знакомятся с его буквенным составом и запоминают графические образы разных слов.

Во втором классе ознакомление со словом ведется в разных направлениях.

1. Учащиеся получают первоначальные навыки выявления в тексте многозначных слов, синонимов, антонимов, уточнения лексического значения слова с помощью толкового словаря. Такая работа может проводиться пока без употребления соответствующих специальных терминов.

2. Основная нагрузка в изучении слова на уроках русского языка во втором классе приходится на ознакомление с составом слова, зрительное узнавание и вычленение его значимых частей, на усвоение функций разных морфем в слове (окончаний, основы, корня, приставки и суффиксов).

3. В связи с изучением орфограммы «Безударные гласные в корне слова, проверяемые ударением» школьники учатся выделять корни в словах, находить однокоренные слова, группировать однокоренные слова.

4. Во втором классе осуществляются первые попытки писать изложения на основе повествовательного текста.

Перед третьеклассниками слово предстает как представитель определенного класса, той или иной части речи (имени существительного, имени прилагательного, глагола, наречия, предлогов). В связи с этим изучаются грамматические, а именно морфологические признаки слов разных частей речи. Попутно учащиеся узнают о некоторых словообразовательных особенностях слов той или иной части речи, знакомятся с употребительными суффиксами и приставками.

Продолжается работа по изучению прямого и переносного значения слов, синонимов и антонимов. В поле зрения учащихся вводятся некоторые устаревшие слова по мере встречи с ними в конкретных текстах.

В этот период начинается первичное ознакомление со связующей ролью местоимений в тексте.

В третий год обучения детей готовят к написанию изложений по заданному или коллективно составленному плану. Возрастает необходимость более частого рассмотрения слова в тексте. Одних уроков развития речи для этого недостаточно. Поскольку умение излагать текст по заданному плану, а тем более навыки составления плана формируются и развиваются только в условиях систематической ежедневной работы со словом в тексте, а уроки развития речи проводятся с определенными промежутками, не каждый день, то становится необходимым осуществление прямой связи между уроками литературного чтения и русского языка. Объединение возможностей двух предметов способно создать среду для наблюдений над жизнью слова в тексте, поможет детям приобщиться к культурно-исторической смысловой нагрузке слова, благодаря чему и сможет реализоваться задача формирования представлений о языке как основе национального самосознания.

В четвертом классе учащиеся упражняются в выявлении слов, требующих уточнения их лексического значения. Они учатся делать это разными способами: используют традиционные средства, например, толковый словарь, опираются на контекст, могут обращаться к Интернету. Младшие школьники подбирают антонимы и синонимы к предложенным словам, пробуют объяснить значение некоторых устойчивых сочетаний. Такая работа должна вестись с установкой на формирование у школьников первоначальных умений и навыков создания собственного текста и трансформации готового текста. Актуальным становится развитие у ребенка умения выбирать слова, позволяющие точно и ясно выразить содержание мысли. На этой базе в завершающий год начального обучения учащиеся должны приобрести умения и навыки написания подробного изложения. Действующие в современной начальной школе учебники русского языка, относящиеся к учебно-методическим комплексам «Школа России», «Начальная школа XXI века», «Перспектива», достаточно подробно рассматривают формальную сторону слова как языковой единицы, уделяя внимание его звуковому, буквенному составу, слоговой и морфемной структуре, грамма-

тической принадлежности и формам, освещая слово как строительный материал для предложений [2; 3; 4; 5; 7; 8]. Освещается и семантическая сторона слова, его лексическое значение, вводятся понятия «однозначные слова» и «многозначные слова», «прямое и переносное значение слова», осуществляется первичное ознакомление с парадигматическими отношениями в лексической системе языка, а именно с омонимами, синонимами и антонимами [3; 6; 7; 9]. Однако для того, чтобы язык формировал у учащихся представления, лежащие в основе национального самосознания, необходимо более глубокое изучение слова как единицы, фокусирующей в себе пучок смыслов. Такое изучение и осмысление слов родного языка не может быть реализовано в отрыве от образцовых текстов, без ежедневных наблюдений над эстетической, смысловой, структурной, концептуальной работой слова в художественном тексте.

Современная методика ищет пути интеграции школьных курсов «Русский язык» и «Литература». Так, в книге С.И. Львовой «Уроки словесности» разрабатывается программа уроков словесности для 5 – 9 классов [10]. Программа исходит из понимания слова как первоэлемента художественной литературы, в соответствии с чем цель этих уроков определяется следующим образом: «<...> научить ребенка чувствовать слово, думать над словом, искать в слове истинный смысл, восхищаться родным словом, усваивать душою самобытность русского слова, выражать себя в слове, овладевая несметными богатствами родного языка» [10, с. 14]. В учебном пособии А.И. Горшкова «Русская словесность: От слова к словесности» излагаются основы теории словесности для учащихся 10 – 11 классов [1]. Автор ставит целью показать школьникам «<...> словесный материал, из которого создается произведение словесности, и характерные черты произведения словесности, обусловленные его языковой природой» [1, с. 326].

Подобная работа над интегрированным изучением языка и литературы будет особенно эффективной, если ее систематическое осуществление начнется еще в начальных классах. С этой целью ознакомление школьников со словарным составом русского языка уже в 1 – 4 классах должно последовательно сопровождаться анализом функционирования слова в тексте, где слово и раскрывает все свои смысловые и выразительные возможности. Следует использовать психологические особенности детей младшего школьного возраста, непосредственных, отличающихся свежестью восприятия, открытых для привития им новых интересов при умелой работе учителя. Поэтому актуальной представляется разработка таких учебников и методических пособий для учителя, которые помогли бы уже на стадии начального обучения органически объединить изучение слова как основной значимой единицы языка и текста как речевого произведения, обладающего целостностью, связностью и целенаправленностью.

## Список использованных источников


1. Горшков А.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1995. – 336 с.
2. Иванов С.В., Евдокимова А.О., Кузнецова М.И. Русский язык: 2 класс: учебник. В 2 ч. Ч.1. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 176 с.
3. Иванов С.В., Кузнецова М.И., Петленко Л.В., Романова В.Ю. Русский язык: 4 класс: учебник. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 172 с.
4. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 1 класс: учебник. – М.: Просвещение, 2014. – 143 с.
5. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс: учебник. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2017. – 144 с.
6. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 класс: учебник. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2013. – 160 с.
7. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 2 класс. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, 2012. – 143 с.
8. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 3 класс: учебник. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2014. – 159 с.
9. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 4 класс: учебник. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2014. – 127 с.
10. Львова С.И. Уроки словесности. 5 – 9 классы: Пособие для учителя. – М.: Дрофа, 1996. – 416 с.
11. Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (в редакции приказов от 29 декабря 2014 г. № 1643 от 18.05.2015 г. № 507). – Электронный ресурс: https://nmc-kem.ucoz.ru/Obrazovatelniy/FGOS/FGOS-NOO/prikaz_1576 – Дата обращения: 21.09.2019.

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ) НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

***Гаврилова Т.Н.,***
*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №21», г. Шахты*

# SOME PECULIARITIES OF TEACHING CHILDREN WITH LIMITED ABILITIES AT THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

***Gavrilova T.N.***

Проблемы образования детей с ОВЗ сегодня являются одними из самых актуальных. Это связано, в первую очередь, с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов неуклонно растет.

Школьники с ОВЗ – это особая и чрезвычайно неоднородная группа детей. В нее входят дети с разными нарушениями развития: слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, интеллекта. Обучение детей с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах.

Раньше дети-инвалиды чаще всего обучались на дому, если имели соответствующую справку. И тот, кто занимался с такими детьми, знает, насколько трудно, но очень важно установить контакт с ребенком, удержать внимание хотя бы в течение 10-15 минут, построить урок таким образом, чтобы ребенку было интересно и чтобы он усвоил знания, насколько это возможно с его диагнозом. А сейчас дети с ограниченными возможностями здоровья пришли в школу. У нас учатся дети с дефектами слуха, ДЦП, мышечной миопией, ЗПР (легкая степень) и т.д. Вместе с детьми с ОВЗ обучаются и дети с сохраненным интеллектом и различным уровнем развития. Это существенно осложняет и совместную учебную деятельность детей, и подготовку педагога к уроку. Для работы в таком классе ведущим является принцип объединения коррекционных, обучающих, воспитательных и развивающих задач.

Русский язык и литература – сложные предметы. Поэтому уделяю особое внимание здоровьесберегающим технологиям. Когда я начала общаться с такими детьми, мне стало понятно, что нужен индивидуальный подход к каждому, что детям с ОВЗ трудно привыкнуть, приспособиться к правилам и условиям общества.

С чего же начать работу? Конечно же, с составления календарно-тематического планирования, при этом для учащегося с ОВЗ ставим следующие задачи: общеобразовательная – формирование грамматических понятий, орфографических умений и навыков, выработка умений использовать синтаксические структуры в связной речи, грамотного письма на основе изучения элементарного курса грамматики.

Особое значение уделяем коррекционно-развивающим задачам – развитию речи (фонетической, лексической, морфологической, синтаксической).

При работе с детьми с ОВЗ необходима разноуровневая дифференциация обучения. Она широко применяется на разных этапах учебного процесса: изучение нового материала; дифференцированная домашняя работа; учет знаний на уроке; текущая проверка усвоения пройденного материала; самостоятельные и контрольные работы; организация работы над ошибками; уроки закрепления.

Как лучше преподнести новый материал? Учащихся с ограниченными возможностями здоровья следует постепенно подводить к основным теоретическим определениям, понятиям. Прежде чем перейти к объяснению нового материала, надо напомнить учащимся основные знания, на которых базируется новый учебный материал. Поэтому теоретический материал даю в ознакомительном плане и опираюсь на наглядные представления учащихся. Излагать учебный материал следует небольшими частями с выделением главных составляющих.

Положительную роль в развитии внимания, мышления, памяти, развитии речи играет словарно-орфографическая работа, которую я провожу на каждом уроке. Это помогает сконцентрировать внимание учащихся. При этом обязательно пишем на доске слова для зрительного восприятия.

Стимулы повышения интереса к предмету детей разнообразны:

1) занимательность (дети данной категории чрезвычайно чутко реагируют на необычное, интригующее, дающее выход эмоциям);

2) заинтересованность учащихся в конечном результате учебной деятельности;

3) похвала со стороны учителя, положительная оценка деятельности, старания для таких учащихся очень важна.

Письменная речь представляет собой сложный процесс для данной категории детей (особенно с ДЦП, ЗПР), так как стостоит из многочисленных операций. Письмо предполагает осуществление точного и последовательного фонематического анализа слова, соотнесения звуков с соответствующими фонемами.

Уроки развития речи для детей с ограниченными возможностями здоровья обязаны быть насыщены лексическими заданиями – это напрямую влияет на формирование различных речевых умений. Дети учатся за-

давать вопросы и отвечать на них, составлять простые, а далее и сложные предложения, сочинять диалоги, монологи.

Считаю, что без систематического контроля нельзя достигнуть хороших результатов. На каждом уроке проверяю выполнение домашней работы, провожу проверочную работу с аналогичными заданиями. Обязателен подробный анализ выполненных работ, коррекционные индивидуальные занятия по устранению выявленных пробелов в знаниях учащихся.

У учащихся с ограниченными возможностями здоровья наиболее развито наглядно-образное мышление, поэтому и эффективны уроки с применением наглядности: схемы, опорные таблицы, памятки. На следующем уроке учащиеся с ОВЗ выполняют задания на повторение на доске. Когда ребенок успешно справляется с заданием, это придает ему уверенности. Важно, чтобы школьники через выполнение доступных по темпу и характеру, личностно ориентированных заданий поверили в свои возможности, испытали чувство успеха, которое должно стать сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться.

На уроках применяю приемы, позволяющие развивать внимание, память, мышление школьников: задания с пропуском отдельных букв, слов, словосочетаний, нахождение лишнего слова, исправление ошибок.

Устойчивый интерес к учебной деятельности у детей с ОВЗ, в том числе и ЗПР, формируется через проведение уроков-путешествий, уроков-игр, уроков-викторин, уроков-встреч, сюжетных уроков, уроков защиты творческих заданий, через привлечение сказочных персонажей, игровую деятельность, внеклассную работу и использование различных приемов.

Информационно-коммуникативные технологии помогают решать практические задачи: формировать прочные орфографические и пунктуационные умения и навыки, обогащать и расширять словарный запас, организовать работу по формированию, учету и коррекции знаний учащихся. Построение схем, таблиц с использованием ИКТ позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. К примеру, ребенок с ДЦП медленно писал. А вот на компьютере ему гораздо легче было писать сочинения, и он успешно справлялся с заданиями.

Работая с такими детьми, мы должны помнить, что все сообщаемые детям сведения нужно неоднократно повторять, так как снижение произвольной памяти у учащихся – одна из главных причин их трудностей в школьном обучении. Им свойственно и быстрое забывание выученного. Они редко замечают свои ошибки. Поэтому коррекционная работа должна вестись в следующих направлениях: подбор индивидуальных заданий, предотвращение наступления утомления (физкультминутки), поощрение успехов детей, развитие веры в собственные силы и возможности, включение в содержание урока развивающих игр, занимательного материала, наглядности.

Как овладеть вниманием детей с ОВЗ на уроках литературы? Современный урок литературы невозможно и для детей с ОВЗ, и для остальных учащихся представить без сопоставления художественных произведений с другими видами искусства. Этот органический синтез помогает учителю будить воображение учеников, стимулировать их творческую активность. Конкретно–наглядная основа урока делает его ярким, зрелищным и запоминающимся по теме. Ученики за урок могут не только познакомиться с портретами, фотографиями, иллюстрациями, но и просмотреть отрывки из фильмов, прослушать аудиозаписи, музыкальные отрывки и даже побывать на экскурсии в музее. Подготовка к такому уроку становится творческим процессом. А зрелищность, яркость, новизна компьютерных элементов урока в сочетании с другими методическими приемами делают урок необычным, увлекательным и запоминающимся.

Новые образовательные технологии способствуют совершенствованию практических умений и навыков учащихся, позволяют эффективно организовать самостоятельную работу и дифференцировать процесс обучения, повышают интерес, активизируют познавательную деятельность учащихся. Благодаря их внедрению в образовательный процесс учащиеся с ОВЗ овладевают приемами учебной деятельности, умением самостоятельно конструировать свои знания, имеют больший шанс использовать умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной социализации в обществе, ориентироваться в современном информационном пространстве.

Итак, при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья следует придерживаться следующих правил работы:

•На уроках следует осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его психического и физического развития.

•Используя разнообразные методы, средства и организационные формы работы, следует создавать специальные условия обучения, которые максимально активизируют познавательную деятельность, развивают логическое мышление, формируют навыки учебной работы, запоминание учебного материала, концентрации внимания.

•Учитывая особенности психической и эмоциональной сферы детей, учитель должен относиться к ним с особым педагогическим тактом, деликатно оказывать помощь каждому ученику, отмечая положительное, тем самым развивая веру в свои силы.

•Для предотвращения переутомляемости и повышения работоспособности применять разнообразные методы, приемы и средства обучения.

•Для детей с ОВЗ необходимо снижение объема и скорости выполнения письменных заданий по всем предметам и контрольных работ по русскому языку.

## Список использованных источников

1. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учебное пособие. – Балашов, Николаев, 2002.
2. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2003
3. Комаров К.В. Развитие устной и письменной речи. – Краснодар, 1994.
4. Плоткин М.М., Камаева Г.И. Педагогические аспекты социальной реабилитации детей с девиантным поведением // Семья в России. – 1995. – № 1-2. – С. 118–130.

# МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УМК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОД РЕДАКЦИЕЙ А.Д. ШМЕЛЕВА

***Галченков А.С.,***
*кандидат педагогических наук,*
*учитель русского языка и литературы*
*высшей категории МБОУ Морско-Чулекской ООШ*

# MEDIAEDUCATIONAL COMPONENT IN THE TEACHING COMPLEX EDITED BY A.D. SHMELEV

***Galchenkov A.S.***

Медиаобразование школьников – процесс долгий и трудный, возложенный на плечи общеобразовательной организации как социального института воспитания. Профессиональная занятость родителей дает возможность нашим детям быть полностью вовлеченными в яркий и фантастический мир медиа. Телевизоры, компьютеры, интернет, электронные игры заняли важное место в жизни школьников. Только информация, поступающая в сознание ребенка, не всегда бывает полезной и нужной. Результат длительного просиживания перед телевизором или компьютером не заставляет себя долго ждать. И на смену слову «культура» приходит слово-антоним, разрушающее и извращающее душу ребенка. Поэтому главная задача каждого учителя заключается в том, чтобы научить школьников ориентироваться в огромном потоке информации, отличать ценное от безликого, вечное от временного.

Мы живем в эпоху становления информационного общества, когда одним из основных объектов деятельности человека становится информация. Телевидение, газеты, журналы, Интернет «обрушивают» на головы обывателя, специалиста, профессионала огромное количество самых разнообразных, подчас противоречивых сведений. Умение найти и отобрать среди них необходимые, подойти критически, обработать для решения конкретной задачи – вот необходимые компетенции современного человека. Поэтому одной из глобальных задач школы, прописанных в ФГОС, является воспитание информационной культуры обучающихся. Во всех УМК нового поколения (Г.Г. Граник, А.Д. Шмелев, «Родной язык» О.М. Александровой, обновленные в соответствии с ФГОС УМК М.М. Разумовской и др.) медиаобразовательный компонент ярко проявлен, и это дает нам возможность формирования медиаграмотности современных школьников. Далее я попытаюсь прокомментировать те виды совместной работы с учениками, которые позволяют использовать медиатекст в образовательных целях.

1. Аналитическая работа с интернет-прессой, в том числе и с такими материалами, которые не отличаются достоверностью.

Например, очень серьезным и актуальным кажется материал, размещенный в интернете:

Русский язык больше не язык

*«Институт лингвистики (бывшая Академия языковедения СССР) объявил, что русский язык в течение ближайшего года может быть исключен из списка языков мира…»*

*«…Если в течение 2018 года картина не изменится, то русский язык будет объявлен мертвым языком, со всеми вытекающими из этого последствиями…»*

Здесь приведены только две выдержки из, как на первый взгляд кажется, полезной статьи. Однако если начать задавать критические вопросы, то становится очевидным, что и академии такой никогда не было, и год 2018 уже прошел. Перед нами так называемый фейк, т. е. заведомо ложная информация, – подобного рода провокации довольно часто встречаются в интернете, и нужно учить детей критически воспринимать медиатекст.

2. Использование на уроках информации, полученной на форумах, создание собственного форума.

Предлагаю своим ученикам тоже высказаться, создать собственный форум: «Обсуждение литературных произведений в 8 классе на тему: «Мертвые души», и они живо откликнулись:

*Максим: …неизгладимое впечатление. «Мертвые души» – трагедия, которая учит жизни.*

*Анна: Чичиков выражается очень интересно и необычно. Мне он показался более ярким персонажем среди остальных.*

*Денис: Читая это произведение, всегда ставишь себя на место Чичикова и не знаешь, как бы повел себя. Советую всем прочитать и испытать эти чувства.*

*Виктория: «Мертвые души» очень увлекательное творение, его легко читать, и даже не замечаешь, как истекает время.*

Конечно, мои ученики, вдоволь посмеявшись над ошибками своих современников, уже старались писать более грамотно, тщательно подбирая слова.

3. При подготовке к устному сочинению в 6 классе «Мой любимый вид спорта» ребята получают различные задания:

– составить обзор радио или телепередач под рубрикой «Спортивные новости»;

– записать на телефон фрагмент телепередачи, фильма или реальной игры, который отображает какой-либо момент того вида спорта, который вы знаете и любите. Опишите его. (Фрагмент демонстрируется и комментируется на уроке).

– принести на урок фотографии, иллюстрации, газетные и журнальные вырезки, отображающие фрагменты на тему «Мой любимый вид спорта».

Все задания направлены на то, чтобы сделать урок эмоциональным, живым, плодотворным.

4. Анализ текстов рекламных роликов на уроках русского языка и создание собственных рекламных текстов (является одним из проектных заданий УМК под ред. А.Д. Шмелева).

5. Акция «Лови ошибку», во время которой создают «банк ошибок», пойманных в Инернете, в СМИ, в объявлениях (нашедший должен сделать скриншот интернет-страницы, фотографию газетной/журнальной статьи, объявления или надписи на асфальте).

Что дает такая работа на уроках русского языка? Во-первых, это весело, это делает урок интересным, современным, насыщенным – нет равнодушных; во-вторых, дети учатся критически мыслить; в-третьих, развиваются их творческие способности – на уроке возникает атмосфера успеха.

Можно было бы не перечислять все плюсы применения элементов медаобразования, а сказать лишь самое главное, и здесь уместно обратиться за помощью к Антуану де Сент-Экзюпери: *«Если ты хочешь построить корабль, не надо созывать людей, планировать, делить работу, доставать инструменты. Надо заразить людей стремлением к бесконечному морю. Тогда они сами построят корабль…»*

Медаобразование дает возможность повысить мотивацию в обучении, а это, на мой взгляд, самое трудное и самое важное в педагогике – заразить учеников «стремлением к бесконечному морю». И тогда они сами построят корабль.

# РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

***Голоборщева Н.С.,***
*МБОУ Тацинская средняя*
*общеобразовательная школа №3,*
*станица Тацинская*

# RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

***Goloborshcheva N.S.***

Направление изучения русского языка как иностранного в педагогической среде стало разрабатываться в 1974 году. Причиной послужила востребованность русского языка в мировых сферах экономики, политики и культуры. Сейчас необходимость обучения русскому языку как иностранному объясняется важностью установления межнационального сотрудничества. К тому же через русский язык происходит популяризация гуманистических идеалов путем изучения произведений русской классики, актуальной и на сегодняшний день.

Граждане других стран, которые хотят изучать русский язык, понимают, что со знанием языка открывается понимание менталитета России, который является отражением культуры и традиций многих веков.

Преподавание любой дисциплины предполагает наличие определенных форм и методов, приемов обучения, направленных на более доступное и легкое для усвоения изучение материала. Конечная цель изучения русского языка как иностранного – создать такую языковую платформу для иностранных граждан, которая будет в итоге помогать овладевать русским языком, его фонетической, грамматической и лексической составляющими.

Существует несколько этапов изучения русского языка как иностранного, в зависимости от подходов и методов подачи материала.

Несколько первых занятий являются ознакомительными. Они связаны с фонетической стороной языка, артикуляцией. Иностранным гражданам прежде всего нужно понимать, каким именно образом произносятся звуки, так как артикуляционный строй некоторых языков настолько различен, что даже на этом этапе могут возникнуть определенные проблемы, которые могут стать препятствиями в изучении языка в дальнейшем. Поэтому так важно в самом начале разобраться с произношением, решить проблемы, с ним связанные. Также овладение произношением значительно облегчит процесс чтения русских слов, что сделает проще дальнейшее изучение русского языка.

Метод обучения на данном этапе – репродуктивный. У преподавателя должно быть идеальное произношение, ведь он является образцом гово-

рения разных звуковых форм. Данный метод реализуется при помощи постоянного повторения звуков и букв, заучивания особенности произношения различных звуковых сочетаний. Этот этап освоения материала по сути является своеобразной фонетической зарядкой, разминкой, которая задает определенное направление изучения языка. Определенную сложность представляют звуки, у которых нет аналогов в других языках: это аффрикаты Ц и Ч, щелевые язычно-передненебные Ж, Щ и Ш. Произносить эти звуки непросто, здесь требуется заучивание путем многократного повторения. Целесообразно будет объяснять обучающимся, что такие звуки образуются совмещением двух других звуков, можно записывать формулу на доске для лучшего понимания. Например, Ц=Т+С. Ж и Ш можно объяснять при помощи ассоциаций: Ж подобен жужжанию насекомых, Ш похож на шипение змей. От Ш осуществляется переход к звуку Щ, необходимо показать, что при произношении этого звука губы растягиваются в полуулыбку.

Хорошим помощником при методе говорения является повторение скороговорок. Но не стоит забывать, что здесь все строится на репродуктивном подходе, нужно показывать, медленно, много раз, как именно произносятся звуки. Упражнение со скороговорками полезно еще и тем, что учитываются акцентологические нормы выражения, синтагматическое ударение.

Изучение лексики также происходит путем репродуктивного метода. Обилие омонимов, паронимов усложняет понимание языка. Тут необходимо отдельно рассматривать разные тематические группы, куда входят данные слова, наблюдать слова в отдельных предложениях. Необходимо правильное произношение слов преподавателем и повторение их обучающимися. На этом этапе очень помогут иллюстрации, презентации, тематические видеоматериалы.

Особо следует выделить работу со словарем. Важно научить иностранных граждан ориентироваться в различных словарях, донести до них назначение каждого словаря отдельно. Это умение поможет им при дальнейшем изучении русского языка.

Для начала обучающиеся осваивают традиционные формулы общения: приветствие, благодарность, прощание. Учатся говорить о себе: имя, фамилия и т.д.

Важны вопросительные конструкции. На этом этапе продуктивен метод работы в парах, где один обучающийся задает определенные вопросы, другой отвечает, так называемый процесс коммуникации. Этот процесс реализуется и при работе с текстами и словарями. В основном это перевод текста с русского языка на родной для обучающегося язык, потом можно будет попросить пересказать текст на русском языке. При этом можно помогать пересказывать, задавая наводящие вопросы. Также можно давать

задания на составление текстов и диалогов на русском языке самостоятельно, при помощи словарей.

Изучение иностранного языка происходит продуктивнее, если обучающийся находится в постоянном окружении носителей, в данном случае, русского языка, слышит их речь, наблюдает манеру говорить. Коммуникативное обучение должно строиться на общении: с преподавателем, носителями русского языка, с другими обучающимися, но непосредственно на русском языке.

Е.И. Пассов выделяет две разновидности упражнений: условно-речевые и речевые. Условно-речевые строятся на статичном повторении лексических единиц, используется репродуктивный метод обучения. Речевые упражнения предполагают пересказ текстов на русском языке, описание предметов, ситуаций, комментирование. Во второй разновидности происходит расширение русского словарного запаса, запоминание лексических значений.

Чтобы иностранным гражданам было интересно изучать русский язык, в упражнения следует включать информацию о стране, ее культуре, обычаях, упоминать историю, современные факты. Здесь хорошим упражнение будет составление рефератов о России. Темы могут быть совершенно разные, разной направленности, важно, чтобы тему обучающийся выбрал по своему желанию. Хорошо будет просить прилагать к реферату иллюстрации.

При обучении иностранных граждан русскому языку преподавателю необходимо учитывать национально-культурные и личностные особенности изучающих язык. В основе обучения лежит принцип «преподаватель – изучающий язык – средства обучения», что подразумевает тесное общение преподавателя и обучающихся, налаженные позитивные отношения. Нужно помочь иностранному гражданину адаптироваться в незнакомой для него среде не только на уровне обучения, но и во внеурочное время. Возможны культурно-массовые мероприятия: походы в музеи, парки. Это будет способствовать более глубокому пониманию культуры России.

Таким образом, преподавание русского языка как иностранного подразумевает целый ряд форм и методов обучения, направленных на безбарьерную взаимосвязь изучающего язык с культурой России. Основные подходы – репродуктивный и коммуникативный, которые реализуются во взаимосвязи. Важен и культурологический подход, так как обучение в основном происходит на основе чтения, разбора и пересказов русских текстов, содержащих информацию о традициях и культуре страны. Следует выделить важную роль преподавателя, ведь именно он становится своеобразным проводником изучающих русский язык иностранных граждан в богатую культуру нашей страны, отраженную в метком и красочном слове русского языка.

## Список использованных источников

1. Антонова В.Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень)/ В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – 6-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2010. – 344 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь [Электронный ресурс] // Словари. Краткий словарь. – Режим доступа: http://slovo.yaxy.ru/87.html.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.

# АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

***Гузева Н.Ю.,***
*ОГАОУ ДПО «Институт повышения квалификации педагогических работников», г. Биробиджан*

# AXIOLOGICAL BASES FOR PRESENT DAY TEACHING OF THE RUSSIA LANGUAGE

***Guzeeva N.Yu.***

Обновления и изменения в практике высшей и средней школы вызваны новыми требованиями к подготовке молодых специалистов, бакалавров, выпускников средней школы. В стратегии модернизации российского образования четко охарактеризованы проблемы и задачи развития системы образования, цели общего образования и основные условия их достижения. В качестве одного из таких условий обозначается необходимость проведения диагностического исследования реального (то есть достигаемого в современных условиях) *качества образования* и поиск возможных путей перехода к новому качеству образования, связанного с реализацией компетентностного подхода.

Наряду с компетентностным подходом актуализируется и ценностно-ориентированный подход в обучении, который, на наш взгляд, должен обеспечить интериоризацию (присвоение) нового знания участниками образовательного процесса.

Ценностный (аксиологический) подход научно обоснован в работах В.И. Гинецинского, О.Г. Дробницкого, Н.С. Розова, В.П. Тугаринова; разнообразные теоретико-практические взгляды отразились в классификациях ценностей и ценностных ориентаций зарубежных авторов (Н. Гартман, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) и отечественных исследователей (В.А. Сластенин, А.В. Кирьякова, Н.Ю. Гузева, Е.Н. Шиянов и др.). Ценностные аспекты образовательных процессов отражены в исследованиях Т.К. Ахаян, М.Н. Додонова, З.И. Равкина, В.Д. Повзун. Формированию ценностных ориентаций посвящены работы М.Г. Казакиной, Т.Н. Мальковской, А.В. Кирьяковой, Р.М. Нуризянова и др. [3], [5].

В Концепции преподавания русского языка и литературы обозначены основные цели и задачи изучения русского языка в школе:

– включение учащегося как языковой личности в культурно-языковое поле нации, общечеловеческой культуры, воспитание ценностного отношения к русскому языку как хранителю культуры, как государст-

венному языку Российской Федерации, языку межнационального общения народов России;

– развитие у учащихся всех типов речевой деятельности, умений владеть русским литературным языком как средством общения во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с коммуникативной целью и ситуацией общения, с культурными нормами устной и письменной речи, нормами речевого этикета [1].

Реализация данных задач, на наш взгляд, будет более успешной при целостном либо аспектном обращении к доминирующим позициям аксиологического подхода в обучении, вариативном использовании ценностно-ориентированного обучения в школьном филологическом образовании, применении модели ценностно-ориентированного урока в практике обучения русскому языку как родному, неродному, иностранному.

Включение обучающихся в эффективную коммуникацию в рамках урочной и внеурочной деятельности возможно посредством разнообразных педагогических технологий, каждая из которых может быть адаптирована под школьное филологическое образование. Однако рекомендуется обучающую деятельность строить с учетом принципов доступности, приближенности к жизненной ситуации (реальности), ценностных ориентаций и пр.

Актуализируем ряд технологий, которые успешно зарекомендовали себя в школьной практике преподавания русского языка и русского (родного) языка, а также в практике изучения русского языка как иностранного.

Известно, что человек легче запоминает информацию, поданную посредством ментальной карты, так как она соответствует свойствам человеческого восприятия: целостность, законченность образа, эмоциональная выразительность образа, ассоциативность.

В практике средней школы условно выделяются следующие типы и виды ментальных карт: словесные, знаковые (рисуночные), цифровые, комбинированные.

В обучении русскому языку ментальные карты применяются как самостоятельная технология или как элемент инновационной технологии. Независимо от того, как используется ментальная карта, она помогает усвоить содержание, усилить понимание слова (словосочетания), запомнить новые понятия и явления, дифференцировать значимые и второстепенные явления, данное и новое при изучении предметного содержания. Ментальная карта может применяться не только на отдельных этапах учебного занятия по русскому языку.

На основе моделирования ментальной карты эффективно можно организовать различные виды учебной деятельности, лекционные и практические занятия, а также конспектирование лекций, конспектирование текстовых фрагментов, подготовку материала по

определенной теме, разделу, решение творческих задач и пр.

Ментальная карта может быть составлена на основе первичных ассоциаций либо на основе изученного материала, повторения. Целевые ориентиры могут быть самые разнообразные: изучение лексики по определенной тематике (характер человека, цвета радуги, природные явления и пр.); изучение лексического значения слов, вызывающих затруднения; знакомство с многозначными словами (*золотой*, *ключ* и пр.); толкование грамматико-орфографического правила; составление плана или алгоритма речевой деятельности (изложения или сочинения, рассказа на основе жизненного опыта и пр.).

Применение ментальных карт на занятиях по русскому языку как иностранному развивает творческие и умственные способности студентов, способствует запоминанию учебного материала.

Так, в рамках изучения темы «Имя прилагательное» возможно создание таких ментальных карт, которые расширяют ассоциативные представления о цветообозначении, функциях и разнообразии средств выразительности в речи и т. д.

Изучение лексики, связанной с памятными датами и событиями России, также можно организовать с помощью карты памяти (карты ума). Обозначим лексические единицы, которые представлены школьниками при составлении карты «Великая Отечественная война»: голод, холод, страшные годы, страдания людей, ужас, беспощадная война, трудные годы, смерть, жестокость, мучительные годы и пр. Данный перечень фрагментарен, но даже на основе него можно понять, что молодежь, изучающая русскую культуру, традиции, историю, понимает значимые этапы в жизни страны. Работа на занятии продолжается на основе анализа конкретных языковых единиц, моделирования диафильма, работы с текстом.

На уроках русского языка и русского родного языка целесообразно использование лексической работы, результаты которой могут быть представлены в виде презентаций, выставочных экземпляров, буктрейлеров и пр. Поисково-исследовательская работа организуется на основе «Толкового словаря» С.И. Ожегова. К рекомендуемым методам работы относятся: сплошная выборка лексических единиц, их систематизация, анализ; поиск толкования слов определенной тематической группы (до 10 слов). Н-р: *жестянка, заслонка, горенка, горнушка, крынка* и др.

Таким образом, говоря о материальной культуре того или иного народа, традиционно имеют в виду: предметы быта, одежду, оружие, утварь, украшения, устройство жилища. Все это, по мнению современной науки, способно реконструировать стиль жизни даже давно исчезнувших народов, о которых не осталось упоминаний в письменных источниках.

Домашнее задание может быть организовано также на основе погружения в русскую культуру:

- составить «Меню традиционного русского семейного обеда»;
- подготовить «Рецепт старинной каши (иного русского блюда)».

Технология развития критического мышления обеспечивает развитие навыков критического мышления посредством активного /интерактивного обучения. Известная в практике ОО технология, требующая актуализации таких методов, как «денотатный граф», «свободное письмо», «ассоциации», видеомы, позволит обучающимся создать диафильм «Детство, опаленное войной». Диафильм – метод [4], способствующий развитию речи обучающихся, творческому мышлению, логике, серия словесных (или графических) рисунков, содержание и порядок которых соответствует последовательности событий в произведении, каждый рисунок сопровождается титрами (подписями). Работа может сопровождаться фотоматериалами авторов. Для подготовки диафильмов используются произведения И. Бронфмана «От взрыва бомб мутился разум...», дневник Анны Франк «Убежище», У. Орлева «Беги, мальчик, беги».

Технология диалогового взаимодействия значима в рамках изучения всех дисциплин школьной программы. Активно можно использовать элементы данной технологии на уроках русского родного языка при организации дискуссии, творческих заданий на основе жизненного опыта.

В практике преподавания русского языка возможно использование дискуссионных форм обучения. Обучающимся предлагается доказать фразу «Ах, какое это наслажденье – говорить на русском языке!» либо опровергнуть ее.

В случае затруднений можно использовать текст-опору «...Сколько неисчерпаемой силы хранит в себе эта фраза! В нашем слове – широкая русская душа и сила. Родное слово могуче, оно может радовать, исцелять, воодушевлять, это золотой ключик, открывающий мир. И все одинаково могут пользоваться им, открывая дверь в мир, дверь к сердцам других людей. Могут…Но, к сожалению, далеко не все хотят овладеть его чудесными свойствами. И пока будут люди, прекрасно владеющие русским языком, наш родной язык, поистине «великий и могучий», будет жить…!».

Аргументативный тип речи формируется у школьников уже в начальных классах. Эвристические беседы о русском языке, языках малых народов, существовании письменности и ее истории также могут быть использованы в школьном филологическом образовании. Можно предложить обучающимся, доказать, что «...бережно относиться к родной речи, родному языку - это гражданский долг каждого из нас, ибо в слове отражаются национальная история и культура, духовный талант и сила народа...». Монологический ответ должен включать не менее трех аргументов из жизни, литературного опыта.

Разнообразные методики коммуникации и техники развития речи

нашли свое применение в современном аудиопространстве. Эффективным, на наш взгляд, кажется метод «Вопрос дня». Данный метод, который также поддерживает диалоговую технологию, активно применяется в СМИ (подробнее можно познакомиться на сайте Культура.РФ) и может использоваться в контексте уроков русского родного языка. Каждый желающий может задать лингвистический вопрос. Ответ строится на основе личного опыта, лексикографических источников. Например: Как появились выражения «приказала долго жить»; «сыграть в долгий ящик», «ехать чигирями»?

Постижение (изучение) русского языка в условиях межкультурной коммуникации предполагает формирование терминологического уровня личности, тезауруса русской культуры, объем которого, безусловно, будет зависеть от уровня владения русским языком.

Русская культура – это деятельность, поведение и мышление русского человека или русского общества, которая осуществляется на основе русских ценностей, норм, мировоззрения и менталитета. Элементы русской культуры познаются обучающимися посредством методики – «Маршрут идеального путешествия». Школьникам предлагается задание, суть которого составить маршрут путешествия, подготовить описание на основе фотоматериалов, личного опыта. После презентации маршрута можно написать отзыв о путешествии, используя ключевые слова, отражающие русскую культуру [5], [6].

Между тем культура – это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения – народом, нацией. По мнению Д.С. Лихачева, в понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства. Современные педагогические технологии могут лишь способствовать интериоризации данных ценностей культуры в условиях межкультурной коммуникации, ведь чтобы познать народ, нужно погрузиться в его культуру.

## Список использованных источников


1. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Режим доступа: http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf.
2. Гузева Н.Ю. Аксиологичность как основная характеристика лингвистических знаний. Режим доступа: http://www.online-science.ru/userfiles/file/qmpcazwqnixqhcepjvnj3krjaaq7nrum.pdf.
3. Гузева Н.Ю. Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педколледжа автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Оренбург,

1998. – Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=15703734.
4. Гузева Н.Ю. Современные педагогические технологии в лингвистическом образовании [Текст]: учебное пособие. – Чехов: Центр образовательного и научного консалтинга, 2016. – 83 с.
5. Русский родной язык. 9 класс: сборник методических рекомендаций. – Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2019. – 39 с.
6. Русский родной язык: сборник методических рекомендаций. – Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2019. – 47 с.

# ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С ПАРОНИМАМИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

***Гурдаева Н. А.,***
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# THE PRINCIPLES OF WORKING WITH PARONYMS IN THE PROCESS OF FORMING LEARNERS' SPEECH CULTURE

***Gurdaeva N.A.***

Работа над лексическими нормами современного русского литературного языка является важной и наиболее сложной частью подготовки учащихся к итоговой аттестации по русскому языку. Сегодня педагоги, родители и сами учащиеся отмечают значительное снижение уровня речевой культуры у школьников, в том числе и у выпускников. В речи старшеклассников наблюдается обилие слов-паразитов, жаргонизмов, просторечий, отсутствие элементарных навыков свободного выражения собственных мыслей. Даже подготовленные монологические высказывания нередко отличаются бедностью словаря, неточностью словоупотребления, отсутствием стилевого единства.

Это объясняется и отсутствием интереса к чтению, и воздействием диалектной среды, и низкой речевой культурой в обществе. Значительную роль в воспитании «новой языковой культуры» играют и новые формы общения, навязанные, например, соцсетями, главное условие которых – краткость. В итоге современные школьники сегодня в совершенстве владеют только одной разновидностью литературного языка – разговорной речью, что значительно усложняет задачу учителя.

В процессе работы над правильностью речи важно не только добиться усвоения учащимися кодифицированного варианта языка, варианта, соответствующего норме, но и сформировать умение использовать именно этот вариант в процессе письменной и устной речи.

Работу по предупреждению и устранению лексических ошибок нужно проводить, исходя из классификации ошибок. Известно, что лишь точная квалификация допущенной учеником ошибки и верное определение ее лингвистического механизма – залог успешной работы по предупреждению подобных ошибок в дальнейшем.

Несмотря на то, что задания, содержащие паронимы, на протяжении уже 10 лет включаются в КИМы ЕГЭ по русскому языку для проверки сформированности языковой компетенции на уровне лексических норм, проблема разграничения паронимов и употребления их в речи относится к одним из наиболее трудных при работе над речевой грамотностью школьников. Кроме того в школьных учебниках упражнения, направленные на

овладение нормами употребления слов-паронимов носят единичный характер, что не дает возможности организовать целенаправленную и систематическую работу по устранению и предупреждению речевых ошибок этого типа.

Относительно определения понятия паронимии в лингвистической литературе не существует единой точки зрения. К паронимам традиционно относят однокорневые, близкие по звучанию и лексико-грамматической принадлежности слова, сходство в звучании которых приводит к смешению их в речи [1; 2]. Некоторые авторы придерживаются широкой трактовки явления паронимии, включая в эту лексическую группу любые близкие по звучанию слова, как однокоренные, так и имеющие различные, но созвучные корни.

Причины смешения паронимов в речи носят объективный характер.

Во-первых, сложность их разграничения объясняется близостью предметов и явлений, обозначаемых паронимами, что предопределено природой паронимов, однокоренных слов: *игольный (свойственный игле, принадлежащий игле) – игольчатый (снабженный иглами, состоящий из игл), пожар (распространение огня, сопровождающееся уничтожением имущества и всего, что может гореть) – пожарище (место, где произошел пожар, остатки сгоревшего здания, леса и т.п.).*

Во-вторых, тесными смысловыми связями словообразовательных аффиксов, которые, присоединяясь к производящей основе, образуют паронимы. Например, суффиксов -ЕВ- и -ЛИВ-, различающих паронимы *дождевой* и *дождливый* (-ЕВ- образует слова со значением «сделанный из чего-либо, относящийся к кому-либо, чему-либо»; -ЛИВ- образует прилагательные, обозначающие состояние, действие, свойство, склонность к чему-нибудь или обладание каким-нибудь качеством); приставок ВЫ- и ОТ- в глаголах *вырастить* и *отрастить;* приставок О- и ОБ- в глаголах *охватить и обхватить.*

В-третьих, наличием у паронимов нескольких лексических значений, которые могут быть синонимичны между собой. Данная особенность паронимов проявляется в их способности сочетаться с одними и теми же словами: *огородить стеной – отгородить стеной, ждать поезда – ожидать поезда, заполнить бак водой – наполнить бак водой* и другие.

По мнению авторов словаря паронимов русского языка Ю.А. Бельчикова и М.С. Панюшевой, для выяснения смыслового своеобразия каждого из паронимов важно сопоставить их значения [1].

Однако такое сопоставление будет наиболее эффективным, если учитывать особенности сочетаемости, морфемную структуру и стилевую принадлежность слов паронимов.

Смысловые различия некоторых паронимов могут сопровождаться различиями в сочетаемости этих слов. Вслед за авторами словаря трудностей русского языка Г. П. Снетовой и О. Б. Власовой [4] Н. А. Сенина выделяет следующие особенности сочетаемости паронимов [3, 30].

Одно слово сочетается с узким, ограниченным кругом слов, другое – с широким: *благодарственное (письмо, слова, телеграмма) – благодарный (человек, зритель, сын, пациент)*.

Одно слово сочетается с конкретной лексикой – другое с абстрактной: *бывший (военный, сослуживец, друг) – былые времена*.

Одно слово сочетается с одушевленными понятиями – другое с неодушевленными: *понятливый человек – понятный текст, обидчивый ребенок – обидное слово, впечатлительный зритель – впечатляющий пример, памятливый – памятный*.

Одно слово сочетается со специальной лексикой (терминологической, общенаучной, профессиональной), а другое – с общеупотребительной: *глинистый (грунт, минерал, почва) – глиняный (кувшин, дом)*.

Важным условием для разграничения паронимов является анализ смысловых частей слов, т.к. значительная часть паронимов имеет производные основы: *последовать – проследовать* (приставка ПО- участвует в образовании глаголов со значением начала действия, ПРО- – глаголов, обозначающих действия, направленные сквозь что-то, мимо чего-то); *вбежать – взбежать* (с помощью приставки В- образуются глаголы, называющие действия, направленные внутрь, с помощью приставки ВЗ- – направленные вверх); *царский – царствующий* (суффикс -СК- участвует в образовании имен прилагательных со значением «принадлежность кому-то или чему-то», а суффикс -ЮЩ- в образовании действительных причастий).

С такими паронимами целесообразно работать в связи с изучением таких разделов школьного курса русского языка, как «Морфемика» и «Словообразование».

Как показывает практика, не все паронимы одинаково сложны для восприятия. Например, практически никогда не вызывает затруднений разграничение и употребление в речи паронимов, которые имеют принципиальные, ярко выраженные лексические различия (*абонемент – абонент, вдох – вздох, диктант – диктат, дипломант – дипломат, звериный – зверский, коренастый – коренной, обрывок – отрывок, оклик – отклик* и подобные).

Паронимы, различие между которыми обусловлено особенностями сочетаемости и стилевой принадлежностью (*надеть – одеть, бывший – былой, перетерпеть – претерпеть* и другие) требуют специальной работы, однако, как правило, после серии упражнений, направленных на разграничение значений таких слов, учащиеся 10 – 11 классов допускают незначительное количество ошибок при их употреблении.

Особую сложность на всех этапах обучения представляют паронимы, которые являются синонимами в одном или нескольких значениях (*выгода – выгодность, гармонический – гармоничный, гуманизм – гуманность, гордость – гордыня, восполнить – пополнить, заполнить – наполнить, пополнить – дополнить, заполнить – наполнить, жизненный – житейский, иронический – ироничный, понизить – снизить* и другие). Для грамотного ис-

пользования в речи таких слов требуется понимание значения многозначного слова, проявляющееся в контексте, языковое чутье, умение полно и адекватно воспринимать информацию, заключенную в тексте. Работу с такими словами важно начинать заранее, еще в средней школе, включая ее в работу по культуре речи и изучению многозначных слов.

Приступая к работе над паронимами, важно правильно распределить время и силы учащихся и уделить особое внимание именно последней группе паронимов.

В процессе работы важно использовать как специальные словари паронимов, так и толковые словари. Однако школьникам (особенно учащимся средних классов) иногда бывает непросто самостоятельно воспринимать сложные и объемные словарные статьи. В этом случае целесообразно составлять свой словарик паронимов, содержащий слова, включенные в школьную программу, и предельно простые и краткие условия их разграничения. Например:

- Одеть – кого. Надеть – что.
- Представить – показать, познакомить. Предоставить – дать.
- Нестерпимый – то, что нельзя терпеть. Нетерпимый, нетерпеливый – тот, кто не может терпеть.
- Отличить – от кого, от чего. Различить – кого, что.
- Восполнить – возместить. Дополнить – добавить. Пополнить – увеличить.

Важнейшим условием успешной работы над паронимами в школе является регулярное включение заданий по их разграничению и употреблению в систему работы учителя на всех этапах изучения школьного курса «Русский язык».

## Список использованных источников


1. Бельчиков Ю.А. Словарь паронимов русского языка: [более 200 рядов паронимов, толкование значений, грамматическая характеристика, сочетаемость с другими словами, правила нормативного употребления в речи] / Ю. А. Бельчиков, М. С. Панюшева. – Москва: АСТ: Астрель, 2004. – 458 с.
2. Вишнякова О. В. Словарь паронимов русского языка. – М.: Рус. яз., 1984. – 352 с.
3. Русский язык. Подготовка к ЕГЭ – 2020. 25 тренировочных вариантов по новой демоверсии 2020 года: учебно-методическое пособие / под редакцией Н. А. Сениной / Н. А. Сенина, С. В. Гармаш, Т. Н. Глянцева, Н. А. Гурдаева, А. Г. Нарушевич. – Ростов н/Д: Легион, 2019. – 640 с.
4. Словарь трудностей русского языка. Паронимы: [более 2000 паронимов] / Г. П. Снетова, О. Б. Власова. – Москва: Эксмо, 2008. – 413 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БИОГРАФИЧЕСКОГО И ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ТУРЕЦКИМИ СТУДЕНТАМИ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»

***Демир Б.,***
*Анкарский университет социальных наук, г. Анкара,*
***Аюпов С.М.,***
*Ататюркский университет, г. Эрзурум,*
***Аюпова С.Б.,***
*Ататюркский университет, г. Эрзурум*

# USING BIOGRAPHIC AND HISTORICAL CONTEXTS FOR PREPARING TURKISH STUDENTS TO UNDERSTAND THE NOVEL «FATHERS AND SONS» BY I.S. TURGENEV

***Demir B.***
***Ayupov S.M.***
***Ayupova S.B***

Среди шести романов И.С. Тургенева ключевым по своей общественной и эстетической ценности являются «Отцы и дети» (1862). Когда писателя спросили, какую книгу из всего написанного он оставил бы себе, Тургенев назвал «Отцы и дети». Он писал, что не отдаст их за все свое творчество, даже за знаменитые «Записки охотника». Именно поэтому роман прежде всего изучается турецкими студентами. При этом использование в ходе анализа произведения биографического и исторического контекстов (привлечение эпистолярного наследия писателя, мемуаров и дневников его современников) помогает студентам более точно, правильно ориентироваться в исторической атмосфере и сути основного конфликта романа, в постижении его вечного, непреходящего смысла, влияния на последующие поколения и на историю России.

На занятиях студенты узнают о том, что 22 октября ст. ст. (3 ноября н. ст.) 1843 года происходит событие, круто поменявшее всю жизнь молодого писателя. В этот день Тургенев слушал в петербургской Итальянской опере пение гастролирующей в России французской певицы испанского происхождения Полины Виардо. А 1 (13) ноября он знакомится с ней самой (предварительно познакомившись с ее мужем, Луи Виардо).

С тех дней и до самой смерти его жизнь неразрывно соединена с этой женщиной. Ее пение, игра на сцене, личность, образ жизни, – все это превращало Полину Виардо в живое подобие самого искусства. Сюжеты некоторых его произведений, в том числе «Отцов и детей», где имеется судьбоносная для героя встреча с женщиной (Павел Петрович Кирсанов и

княгиня Р., Базаров и Одинцова), несомненно, восходят к биографии писателя, в фокусе которой личность знаменитой артистки.

Базаров до встречи с Одинцовой – яркий представитель нового общественного типа – «шестидесятника». Его приверженность к естественным наукам, умаление гуманитарных, сведение любви к физиологии, антиэстетизм, пренебрежение этикетом, простота облика и поведения и многое другое выдают в нем современного героя.

Тургенев критикует героя, показывает его ущербность с позиции общечеловеческих ценностей и прежде всего с позиции большой человеческой любви, которую пережил сам. Именно романтическая любовь, идеальное чувство к женщине расшатывает его нигилизм, оказывается силой ему равной, вносит диссонанс в прежде единый душевный строй, приводит героя к смерти. Ни воля, ни знания, ни ум Базарова не могут противостоять охватившей его любви к Одинцовой, которая становится для него единственной на свете.

Тургенев писал, что хотел выставить своего героя волком и все-таки оправдать его [4, с. 50]. Действительно, в конце романа Базаров уходит из жизни высоким, трагическим героем, облагороженным неземной любовью, с нею он переходит в вечность. Платоническая любовь нигилиста Базарова к Одинцовой – это элемент биографии самого писателя, а не типический факт из жизни российского «прогрессиста». В дневниках, мемуарах, записках «шестидесятников» мы не встретим случая перерождения отрицателя и разрушителя под воздействием любви к женщине. Поэтому можно сказать, что в первой части романа (до XIV главы) Базаров является типическим лицом, а во второй части его связи с современностью ослабевают, его типичность не столь показательна.

«Отцы и дети» относятся к знаменитой эпохе «шестидесятых годов». Слово *эмансипация* является ключевым для российской жизни этого периода. Оно означало освобождение от всех прежних, устарелых форм жизни: и в гражданской деятельности, и в образовании, и в любви, и в воспитании детей, и в одежде. В это время кардинально менялся смысл некоторых слов. Например, слово *красота* всегда имело эстетическую природу. В 1860-е годы понятие *красота* получило совершенно другое – социально-этическое звучание. Ныне «настоящая красота была в том, чтобы избавить человека от голода» [1]. Огромное значение в демократизации российской жизни в эти годы придавалась труду, скромной одежде, непритязательной домашней обстановке. Молодые люди должны были самостоятельно добывать деньги, и при этом стараться не служить чиновниками.

Меняется и отношение к литературе и живописи. Так, в 1857 г. И.С. Тургенев, описывая свое знакомство с художником Е.С. Сорокиным, отмечает, что последний «кричит, что Рафаэль дрянь и „все» дрянь» [3, с. 402]. В том же году А.Н. Некрасов в письме к И.С. Тургеневу утверждает, что «вся литература и публика за нею <...> круто повернула в сторону

затрагивания общественных вопросов» [3, с. 388]. Тогда же А.Н. Майков пишет Я.П. Полонскому: «Что у нас в литературе? спросишь. <...> Журналы и еще более кружки бьют на М.Е. Щедрина, что, мол, только это и есть настоящее дело, а за И.С. Тургенева, И.А. Гончарова, Л.Н. Толстого, говорят, копейки теперь не стоит давать, а уж об нас, поэтах, говорить нечего...» [3, с. 400].

Все эти неслыханные, невиданные перемены в российском обществе вызывали ожесточенные схватки между «отцами», поколением 1830-х-1840-х годов, и «детьми», поколением второй половины 1850-х годов. Наступил в истории России необратимый разрыв между ними.

В такой раскаленной общественной атмосфере и вышел тургеневский роман с новым героем не только в творчестве писателя, но и во всей русской и мировой литературе – нигилистом Евгением Базаровым.

Диапазон отрицания Базарова в романе не имеет пределов: от презрения к хорошей одежде и к правилам этикета, от отрицания всей дворянской культуры, эстетики, искусств до критики всей России и принижения Природы, и наконец, до вычеркивания Бога из мироздания.

Такое вызывающее поведение тургеневского героя получило тиражирование в российской действительности. Да, роман «Отцы и дети» вырос из наблюдений писателя над поведением, обликом, манерой говорить и писать новых людей, но только после выхода романа в начале марта 1862 года за передовой молодежью закрепилось тургеневское словечко «нигилисты», а их образ, модель жизни получили наименование «нигилизм».

Сам И.С. Тургенев осознавал воздействие своего романа на общественную жизнь страны, на формирование в ней нигилистического слоя населения. Спустя пять лет после выхода романа он назовет себя «крестным отцом нигилизма» [5, с. 285].

В качестве примера воздействия «Отцов и детей» на тогдашнюю молодежь процитируем из письма от 1 октября 1864 года помещика И.П. Борисова И.С. Тургеневу. Борисов пишет, что губернский город Орел «… так далеко уходит путем нигилизма, от всех слышу, что там уже Содомы и Гоморы…» [7, с. 394]. Этот же корреспондент Тургенева сообщал ему 26 октября 1862 года: «Говорили, что у нас нет *Кукшиных*, теперь же явились такие барыни, что Ваша Кукшина перед ними струсила бы, и это у нас в Мценске. Вот это прогресс» (курсив автора) [6, с. 364].

Примеров тиражирования тургеневского героя в отечественном быту можно привести немало. Хочется также отметить влияние этого романа на русскую историю второй половины XIX – начала XX веков.

К концу 1860-х годов, «нигилизм», рожденный в тургеневском романе, приобрел социальную и политическую окраску, стал восприниматься как явление враждебное государственному строю. Нигилисты с течением времени стали называться в России социалистами, а позже – террористами. Ими 1 марта 1881 года в Петербурге взрывом бомбы был убит император

Александр II. Следующей трансформацией нигилистов стали большевики, вытеснившие террористов-одиночек с арены борьбы против самодержавия.

На связь большевизма с тургеневским нигилизмом впервые указал русский писатель Серебряного века – Б.К. Зайцев, назвавший Базарова «первым в нашей литературе большевиком» [2]. В исторической перспективе нигилизм Базарова продолжили большевики: они уничтожили Российскую империю, реализовав на практике тотальное отрицание отечества тургеневским героем.

Таким образом, роман «Отцы и дети» не только правдиво отразил ход русской истории середины 19 века, но и сам повлиял на общественные процессы в стране, а тургеневский Базаров стал предтечей материалистической советской эпохи в 20 веке.

Вместе с тем привлечение в ходе анализа «Отцов и детей» И.С. Тургенева биографического и исторического контекстов помогает актуализировать в сознании современных турецких студентов связь романа с острыми социальными процессами, происходящими в Турции, разглядеть нигилистические тенденции в поведении, образе жизни молодого поколения этой страны.

**Список использованных источников**


1. Водовозова Е.Н. На заре жизни. Том 2. Часть III. Шестидесятые годы (Главы XIV – XXIII). Глава XV: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/w/wodowozowa_e_n/text_0022_na_zare_zhizni-3.shtml (Дата обращения: 10.09. 2019).
2. Зайцев Б.К. Жизнь Тургенева. Глава «Шестидесятые годы»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://detectivebooks.net/book/42376011/?page=30 (Дата обращения: 10.09. 2019).
3. Летопись жизни и творчества И.С. Тургенева (1818-1858). – Санкт-Петербург, 1995. – 479 с.
4. Тургенев И.С. Собр. соч. и писем в 30 т. Письма Т. 5. – М., 1988. – 640 с.
5. Тургенев И.С. Собр. соч. и писем в 30 т. Письма Т. 7. – М., 1990. – 445 с.
6. Тургеневский сборник: Материалы к Полному собранию сочинений и писем И.С. Тургенева. Т. III. – Ленинград, 1967. – 436 с.
7. Тургеневский сборник: Материалы к Полному собранию сочинений и писем И.С. Тургенева. Т. IV. – Ленинград, 1968. – 434 с.

# ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВ ДОНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 11 КЛАССЕ С ЦЕЛЬЮ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ (НА ОСНОВЕ ФРАГМЕНТА ТЕКСТА ПОВЕСТИ Ф.Д. КРЮКОВА «ЗЫБЬ»)

***Дмитриев А.Г.,***
*МБОУ Егорлыкская средняя*
*общеобразовательная школа №7*
*им. О.Казанского, ст. Егорлыкская*

# USING TEXTS BY DON WRITERS FOR CREATING TESTING MATERIALS ON THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE 11TH GRADE WITH THE PURPOSE OF PREPARING FOR SFC (ON THE BASIS OF THE SHORT STORY «ZYB» BY F.D. KRUKOV)

***Dmitriev A.G.***

Одним из средств повышения качества филологического образования является правильно разработанная система текущего и итогового контроля, которая развивает ученика и воспитывает его.

Воспитывающая функция контроля, кроме формирования у школьников ответственного отношения к учебе, способствования осознанному усвоению материала, должна быть направлена и на формирование культурных, нравственных ориентаций учащихся, повышать их интерес к чтению, способствовать формированию патриотических чувств.

Широкими возможностями в этом смысле обладают тексты писателей-классиков, на которых основаны контрольно-измерительные материалы, в частности, тексты Ф.Д. Крюкова, творчество которого близко нам, жителям Ростовской области.

Поскольку проблема практической грамотности учащихся стоит очень остро, то данный материал представляет из себя деформированный текст, который можно использовать и в качестве текста для самостоятельной работы, и в качестве диктанта с заданиями в формате 22-26 ЕГЭ. Орфограммы и пунктограммы в тексте тематически соответствуют тестовым заданиям части 1 ЕГЭ. Учащимся также предлагается написать сочинение в формате задания 27 ЕГЭ по этому тексту.

Прочитайте текст, запишите его, вставляя пропущенные буквы и знаки препинания. Выполните задания 1-5.

(1)Отсыпал Терпуг зерна в порожний мешок, зав..зал концами шерстя..ого домотка..ого кушака два угла что(бы) можно было надеть

мешок через плечо и повернулся на восток пом..литься. (2)Довольно р..внодушен он был к Богу и редко в..поминал о нем. (3)Но когда начал теперь без слов креститься на косицы серых ра..тянутых тучек что(то) мягкое влажно(теплое) тихо в..колыхнулось в глубине прошло по сердцу и от сердца к глазам… (4)Слезы нав..рнулись внезапные слезы умиле..ого порыва и детского доверия…(5)О, огл..нись Ты (Не)ведомый и Всемогущий огл..нись на эту бе..помощность и ро..кие надежды копошащихся тут людей! (6)Пошли дожд..чка Господи! (7)Бл..гослови эту скудную пашню… Господи!..

(8)Потом надел мешок через плечо и слегка согнувшись медле..о с ра..становкой переступая широко ра..ставле..ыми ногами по сыроватым комьям пашни начал ра..севать. (9)Тускло(золотистые) зернышки с легким шуршаньем прыгали ра..бегались и прятались по бороздам. (10)Шептал что(то) в уши ст..пной ветерок. (11)Зв..нели-зал..вались (не)видимые жаворонки. (12)Фыркала кобыла у арбы после соломы пр..евшейся за зиму рада была с..нцу которого отведала в первый раз лишь вчера вечером. (13)И старалась (не)думать о том что балуют ее этим лакомством перед тяж..лой работой. (14)За буераком глухо мягко звучали голоса погонцев. (15)И вся степь пробудившаяся но еще обнаже..ая и зябкая шевелилась и звучала пестрыми голосами как широко ра..кинутый лагерь с кибитками лошадьми быками. (16)Вон полосами еще тянутся зап..здавшие скр..пучие воза с зерном и сеном. (17)Возле них люди в зипунах в шубах в теплушках. (18)Терпуг почти всех угадывал (из)дали по лошадям по подводам. (19)И было весело чувствовать себя самостоятельным учас..ником в этом первом таком таинстве..о(значительном) и торжестве..ом дне труда на лоне земли(кормилицы)…

(20)Он зам..тал с (пол)десятины и остановился. (21)Хват..т на день. (22)Снял борону с арбы пр..ладил постромки впряг кобылу.

(23)– Ну родимушка потрудись! (24)Но Господи бо-слови!

(25)Повел. (26)Корсачная (не)привычно широко (не)ловко ра..ставляя ноги и застр..вая в бороздах заспешила засуетилась. (27)Борона запрыгала по ком..ям. (28)Никифор шагая рядом большими подпрыг..вающими шагами закричал

(29)– Но – но-но-но-о! (30)Н-но не робей! (31)Но старушка но-о!.. (32)Эх ты Мар-фунь-ка!..

(33)Ласково понука..щий крик почмокиванье и свист похожий на коленца и трели жаворонков напев раздумч..вой песенки все бе..следно тонуло в ст..пном просторе переплетаясь с другими голосами и звуками далекими заглуше..ыми ра..стоянием.

(34)Что(то) могуществе..ое почти (не)одолимое было в этих трех десятинах в(з,с)рытой и..тоще..ой земли. (35)Скрыла она свои грани сл..лась с другими полосами ра..двинулась (в)даль и (в)ширь. (36)(В)переди и (с)зади (на)право и (на)лево до дымчато(голубого)

горизонта все изборожде..о в(з,с)рыто и..вилисто(дрогнувшими) полосками. (37)И буро(черные) комья земли лежат словно пр..таились как насторожившаяся темная (не)сметная стая. (38)Ждут… (39)Обн..же..обедно все кругом серо (не)ласково. (40)Обж..гает лицо сухим холодом ж..сткий ветерок шумит в голых красных словно озябшие пальцы ветвях кучерявых ст..пных яблонок в сизой колкой сетке терновника в пустых окошках пол..вых хаток. (41)Тени облаков с смутными оч..ртаниями бе..молвно ск..льзят по черным коврам в(з,с)рытой земли по к..сичкам нежной зелени над балками по старому коричн..вому бурьяну на высоких глин..стых шпилях. (42)Мертвым потускневшим золотом глядит прошлогоднее жнивье по которому не успел осенью пройти плуг и вихры старника на пашне торчат как редкие чалые волосы на и(з,с)рытом оспой лице.

(43)Голо (одно)образно… (44)Но какая ширь кругом и как волнуется сердце (не)ясными грезами!.. (45)Каким упоением любви зв..нят эти ст..пные песни!.. (46)А скоро пр..дут нарядные дни залитые солнцем и всеми красками земли яркие, бесшабашно(шумные)… (47)Зелено(пестрый) ш..пот пойдет зыбью по всей ст..пи на вечерней з..ре будет зв..неть тонкое ржанье жеребенка и далекая девич..я песня ч..рующая (не)выразимой молодой грустью… (48)Прекрасен тогда ты родной угол скудный и милый!.. [1, с.35-37] (Ф.Д.Крюков «Зыбь»).

*Федор Дмитриевич Крюков* (1870-1920) – русский писатель, публицист, очеркист, мемуарист, в произведениях изображает яркий и своеобразный донской быт, колоритно отображает жизнь казачьих станиц, российской глубинки.

1. Какие из высказываний соответствуют содержанию текста? Укажите номера ответов.

1) Терпуг был богобоязненным человеком и часто молился.

2) Терпуг покормил свою кобылу сеном, так как ей предстояла тяжелая работа.

3) Терпугу нравилось чувствовать себя участником общего труда.

4) Природа вокруг ласковая и радостная.

5) Обращение к Богу не оказывало никакого воздействия на Терпуга.

2. Какие из перечисленных утверждений являются верными? Укажите номера ответов.

1) В предложениях 8-9 представлено повествование.

2) Предложения 40-42 поясняют содержание предложения 39.

3) В предложениях 20-22 представлено рассуждение.

4) В предложении 1 содержатся элементы описания.

5) Предложение 46 противопоставлено по содержанию предложению 45.

3**.** Из предложений 14-17 выпишите слово, имеющее значение «небольшой овраг, промоина, рытвина»**.**

4. Среди предложений 12-17 найдите такое, которое связано с предыдущим с помощью личного местоимения и контекстных синонимов. Напишите номер этого предложения.

5. Прочитайте фрагмент рецензии, составленной на основе данного текста. В этом фрагменте рассматриваются языковые особенности текста. Некоторые термины в рецензии пропущены. Вставьте на место пропусков (А, Б, В, Г) цифры, соответствующие номерам терминов из списка. Запишите в таблицу под каждой буквой соответствующую цифру.

О нелегком крестьянском труде, повседневной жизни донского казачества, о судьбе простого казака рассказывает Ф.Д.Крюков в повести «Зыбь». Душевное состояние героя перед севом писатель передает с помощью такого тропа, как (А) _____ (предложение 3). Состояние окружающей природы выражает троп – (Б)_____ (предложения 9, 10, 15). Синтаксическое средство – (в предложениях 35, 36) – помогает передать величественные размеры земли. Свое отношение к малой родине Ф.Д. Крюков передает, используя (Г)_____ (предложения 44-48).

Список терминов:

1) ряды однородных членов
2) эпитеты
3) разговорные конструкции
4) олицетворение
5) восклицательные предложения
6) антитеза
7) развернутая метафора
8) синтаксический параллелизм
9) парцелляция

| А | Б | В | Г |
|---|---|---|---|

6. Напишите сочинение по прочитанному тексту согласно требованиям задания 27 ЕГЭ.

Ответы:

Задания:

1 – 2, 3
2 – 1, 2, 4
3 – буерак
4 – 13
5 – 7, 4, 1, 2

## Список использованных источников

1. Крюков Ф.Д. Казачьи повести: Повести, рассказы. М.: Вече, 2006. – 384 с.

# ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Дмитриева Ю.Л.,***
*ООО ВПО «Горловский институт иностранных языков»,*
*г. Горловка, ДНР*

# DIDACTIC GAMES AS AN EFFECTIVE FORM TO ACTIVATE LEARNERS' COGNITIVE PROCESSES

***Dmitrieva Yu.L.***

Современное образование в Донецкой Народной Республике характеризуется системной модернизацией, которая опирается как на положительный традиционный педагогический опыт, так и на инновационные технологии, которые предполагают изменения в содержании и методиках обучения и воспитания. С.Б. Киржаев отмечает, что происходит постепенная переориентация на внедрение интерактивного образования. Его трактуют как «специальную форму организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс обучения, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают, проявляют свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным весь учебный процесс» [1, с. 118]. Такая совместная деятельность позволяет и педагогу, и учащемуся внести свой вклад в достижение поставленных учебных целей, а также изменяет традиционное представление о пассивной роли обучающегося в учебном процессе. Использование активных форм обучения также направлено на формирование у студента таких качеств, как предприимчивость, инициативность, конкурентоспособность, и умений гибко реагировать на быстро изменяющуюся ситуацию, выдвигать всевозможные решения и выбирать из них самое рациональное.

К числу рассматриваемых методов обучения относят и дидактические игры, в которых преобладает продуктивно-преобразовательная деятельность студентов. Учебная игра имеет четко поставленную цель обучения и соответствующий результат. Для нее характерны интеграция теоретических знаний, полученных обучающимися, с практикой будущей профессиональной деятельности, приобретение навыков работы по специальности и широкие возможности индивидуализации обучения. Т.С. Панина указывает, что игра как метод обучения имеет ряд преимуществ. Во-первых, ее применение позволяет вовлечь обучающегося в образовательный процесс, в силу чего она особенно эффективна на начальной стадии обучения. Во-вторых, дидактическая игра рассматривается как средство

оценки уровня подготовленности студентов, т.е. может быть использована как для входного контроля, так и для подведения итогов определенной темы. В-третьих, организация данного вида деятельности позволяет преподавателю не только оценить степень владения материалом, но и перевести знание из пассивного состояния в активное, т.е. в умение его применять, поэтому ее можно использовать как упражнение на семинарских и практических занятиях, а также на лекциях для подведения итогов. В-четвертых, учебные игры ориентированы на приобретение участниками собственного опыта учебно-игровой деятельности, отработку умений и навыков организации и проектирования дидактических игр. Кроме того, при работе над организацией и проведением игры и педагог, и обучающийся приобретают новые знания, умения и навыки предлагать решения проблемных ситуаций и сообща разрешать возникшие трудности. Наконец, учебные игры нацелены на развитие умений анализировать и прогнозировать [3, с. 67–68].

Таким образом, игра является не только интерактивной формой обучения, с помощью которой преподаватель достигает ряда поставленных целей, но и эффективным средством саморазвития и самосовершенствования обучающихся.

Отметим, что в педагогической литературе нет принятой типологии дидактических игр, каждый исследователь предлагает свою классификацию. Так, Т.С. Панина выделяет деловые игры, или игры-имитации, ролевые игры, или игры-драматизации, и организационно-деятельностные игры, в число которых включает организационно-мыслительные, проектные и моделирующие игры [3, с. 69]. Л.Р. Ханнанова-Фахрутдинова учебные игры делит на соревновательные, технологические, ситуационные [4]. Предложенные типологии основываются на целях, которые необходимо достигнуть в ходе игры, используемых методах, формах проведения игр. Кроме того, в современных исследованиях, посвященных игровым технологиям в высшей школе, игра рассматривается как разновидность занятия, как своеобразный тренинг практического применения теоретических знаний, полученных студентами ранее. Поэтому преподавателю рекомендуется заранее тщательно планировать игровое занятие, проводить его раз в семестр или выделять специально часы в курсе для игры. Разработка такого вида занятия требует значительных затрат времени и усилий как преподавателя, так и студентов. Исследователи (см. работы Л.Р. Ханнанова-Фахрутдиновой, О.Ю. Хацриновой, В.Г. Иванова и др.) выделяют несколько этапов подготовки и проектирования игры как учебного занятия: 1) выбор темы и диагностика исходной операции; 2) формирование целей и задач; 3) определение структуры; 4) диагностика игровых качеств дидактической игры; 5) диагностика объективных обстоятельств. Отметим, что преподавателю необходимо ознакомить студентов с исходной информацией о предстоящей игре, позволяющей быстро составить представление о ее содержании и направленности [2, с. 211–213].

Однако рассматриваемая форма учебной деятельности может быть использована и на традиционном для высшей школы занятии (лекции, семинарском или практическом занятиях) как прием активизации познавательной деятельности студентов. Так, в рамках дисциплин «Русский язык и культура речи», «Практический курс русского языка», «Современный русский язык (морфемика и словообразование)», «Современный русский язык (морфология)» игра может быть использована для повторения пройденного материала или диагностики качества усвоения студентами теоретического минимума.

Простейшая лингвистическая игра, применяемая нами, – «Лото». Каждый из участников вытягивает билет, который состоит из двух частей: слева расположен вопрос, а справа – ответ. Ответы даются в произвольном порядке на разных карточках. Тот, кто вытянул первый билет, зачитывает вопрос с левого поля, а участники игры ищут на него ответ в правом поле своих билетов. Студент, у которого на билете напечатан ответ, озвучивает его и задает свой вопрос. Игра продолжается, пока не будут заданы все вопросы и найдены все ответы.

Другой разновидностью дидактической игры выступает «Орфографическая дорожка». Студентам предлагается, работая «по цепочке», вспомнить и записать как можно больше слов с определенной орфограммой. На первых этапах можно предложить студентам пройти уже смоделированную преподавателем дорожку. Например, с орфограммой «Правописание чередующихся гласных в корне слова». Обучающимся предлагается задание вставить гласные в приставки в предложенные преподавателем слова. Этот вид игры позволяет не только повторить правила написания слов, но и расширить словарный запас студентов, сформировать навыки быстро распознавать слова с изучаемой орфограммой. Предложенную форму учебной деятельности можно трансформировать под другие учебные задачи. Так, при изучении грамматических категорий, например, имени существительного, перед студентами ставим задачу вспомнить и записать как можно больше слов, относящихся к лексико-грамматическому разряду вещественных существительных. Для оптимизации работы группу делим на команды по три-четыре человека. Каждой из команд ставим свою задачу. По окончании выполнения задания результаты проверяем совместно, анализируя возможные ошибки.

В рамках курса «Русский язык и культура речи» нами внедрялись в практику преподавания другие разновидности игры – игровые ситуации. Наиболее эффективны – игры «Да, но…», «Рассказ», «Презентация в лифте», которые были направлены на формирование коммуникативных умений и навыков. Так, «Презентация в лифте» как игровая форма внедрена в методику относительно недавно. В методической литературе описывается несколько требований, которым должна соответствовать презентация для лифта: лаконичность, ясность и понятность, убедительность, информатив-

ность, креативность. После разбора критериев эффективной презентации для лифта студенты, желающие попробовать свои силы в этом жанре, выступают перед аудиторией в заданном формате: в течение 1– 2 минут они должны сделать презентацию на заданную тему по пройденному материалу так, чтобы вызвать у сокурсников интерес к своей персоне. Затем происходит общее обсуждение этой презентации с точки зрения соответствия обозначенным выше критериям.Такая форма работы, повторяемая на нескольких занятиях, позволяет проверить степень усвоения студентами теоретического материала курса, способность к спонтанному выступлению, а также умения слушать и слышать выступающего.

Игровая ситуация «Да, но…» направлена на формирование у обучающихся умения оппонировать высказанной кем-либо точке зрения, а также культуры ведения диспута. Вызывается студент-доброволец, которому дается какая-либо тема для монолога и позиция, которую он должен отстаивать. Например, ему нужно рассказать о преимуществах получения педагогического образования. Через некоторое время вызывается другой студент, который должен начать свой монолог со слов «Да, но…» и выстроить систему контраргументов для опровержения точки зрения предыдущего студента. Затем еще через некоторое время вызывается третий студент, задача которого оспорить мнение второго студента и при этом начать свою речь со слов «Да, но…» и т.д.

Таким образом, дидактическая лингвистическая игра является эффективной формой работы со студентами, дает им возможность проявить себя, раскрыть свои способности, проверить имеющиеся у них знания, приобрести новые и стать активным участником учебного процесса.

**Список использованных источников**

1. Киржаев С.Б. Психолого-педагогические аспекты реализации интерактивного обучения в высшей школе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 4. – С. 118–120.
2. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 474 с.
3. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
4. Ханнанова-Фахрутдинова Л.Р. Практический опыт внедрения дидактических игр в подготовке бакалавров-констрктоpов изделий легкой промышленности в технологическом вузе // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 6. – URL: http:e-koncept/2014/14574.html.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

***Т.Ф. Долгополова,***
*студентка группы ЛОГ-421*
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*
*Научный руководитель: О.Н. Филиппова*

# THE USE OF ICT IN WORK ON THE FORMATION OF COHERENT MONOLOGOUS SPEECH OF THE CHILDREN OF OLDER PRE-SCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE 3rd LEVEL

***Dolgopolova T.F.***

В настоящий момент в науке возникает вопрос о совершенствовании методов устранения речевых нарушений у детей. Самой многочисленной группой детей с расстройствами речи являются дошкольники с общим недоразвитием речи, при котором у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Р.Е. Левиной и сотрудниками ее лаборатории была создана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [2, с. 516].

Наиболее неоднородную группу составляют дети дошкольного возраста с общим недоразвитие речи III уровня, для которых характерно неточное употребление многих лексических значений, использование простых предложений, большое количество аграмматизмов в речи. Существенные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня вызваны несформированностью основных компонентов языковой системы. Необходимо отметить и то, что у таких детей наблюдаются вторичные отклонения в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.), что объясняет причину затруднений овладения связным монологическим высказыванием [2, с. 513].

Одной из важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, которые имеют общее недоразвитие речи, является развитие у них монологической формы речи. Это способствует более полному преодолению системного речевого недоразвития, подготовке детей к школьному

обучению. Но использования традиционных методов коррекции в работе с такими детьми недостаточно. Необходимо найти современные и эффективные методы работы, которые бы давали стабильный и устойчивый результат. Итогом поисков новых действенных методов формирования связной монологической речи у дошкольников с речевой патологией стало применение информационно-коммуникационных технологий.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать особенности организации работы по развитию связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня средствами информативно-коммуникационных технологий, а именно посредством использования компьютерной программы «Развитие речи. Учимся говорить красиво и правильно» (авторы: Г.О.Аствацатуров, Л.Е. Шевченко).

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии все глубже проникают в образовательный процесс [1, с. 49]. Но прежде чем применять в своей деятельности компьютерные технологии, педагогу необходимо ознакомиться с требованиями СанПина, а также изучить возможности каждой конкретной компьютерной программы [3, 4].

В результате изучения специфики компьютерной программы «Развитие речи. Учимся говорить красиво и правильно» (авторы: Г.О.Аствацатуров, Л.Е. Шевченко) были выявлены следующие ее достоинства:

- развитие речи осуществляется в игровой форме;
- игры сопровождаются звуковым оформлением, благодаря этому дети получают навыки грамотного произношения;
- в программу включены все этапы развития речи: от обучения правильному произношению звуков русского языка до развития связной речи;
- игры имеют несколько уровней сложности в каждом задании;
- все задания сопровождаются красочным оформлением;
- программа на всех этапах работы позволяет вернуться к предыдущему заданию;
- разработана она совместно с учителями-логопедами;
- приведены рекомендации по работе с программой для родителей и воспитателей;
- программу можно использовать для обследования и запуска речи.

Практическое использование компьютерной программы на занятиях по развитию речи целесообразно разделить на 3 этапа:

1) подготовительный;
2) основной;
3) заключительный.

Раскроем содержание данных этапов подробнее. Так, на подготовительном этапе необходимо сформировать у детей навыки работы с техни-

ческим средством. В начале каждого занятия несколько минут нужно отводить теоретической беседе о том, как правильно обращаться с компьютером, выполнять задания и др.

После подготовительной работы становится возможен переход к основному этапу: использованию компьютерной программы непосредственно на занятии.

На заключительном этапе обязательно необходимо проводить гимнастику для глаз, чтобы снять усталость, успокоить нервную систему ребенка.

Рассмотрим подробнее раздел «Развитие связной речи», представленный в компьютерной программе «Развитие речи. Учимся говорить красиво и правильно» (авторы: Г.О.Аствацатуров, Л.Е. Шевченко) [5].

Данный блок включает следующие игровые задания:

1. «Слово-действие»

Цель: формирование словосочетаний по модели «существительное и глагол в форме третьего лица, единственного числа».

Ребенку предлагаются три картинки: *яблоко, апельсин и груша*, ему необходимо определить, какой предмет *лежит, висит, краснеет,* например: *апельсин лежит, яблоко краснеет, груша висит.*

2. «Подбери действие»

Цель: формирование умений подбирать действия к предметам, а также составлять словосочетания по модели «существительное и глагол в форме третьего лица, единственного числа».

При выполнении данных заданий ребенку необходимо ответить на следующие вопросы: *«Кто мурчит, моется и лакает? (кошка) Давай скажем, что делает кошка? Кошка мурчит, моется, лакает.»*.

3. «Слово-признак»

Цель: формирование умений согласовывать имена прилагательные с именами существительными.

Ребенку необходимо подобрать подходящий признак к предметам, ответив на вопросы: «*Что мягкое, желтое? (груша) Хрустящее, красное? (яблоко). Кислый, желтый? (лимон)»*.

4. «Подбери признаки»

Цель: формирование умений согласовать имена прилагательные с именами существительными, обучение составлению словосочетаний.

При выполнении задания ребенок должен подобрать к перечисленным признакам предмет, ответив на предлагаемые вопросы: «*Что желтое, ароматное, мягкое? (груша). Расскажи, какая груша? Груша ароматная, мягкая, желтая»*.

5. «Составляем описание»

Цель: составление описательного рассказа по опорной схеме (рис.1).

Цель: формирование навыков составления связного рассказа.

На основе прослушанного рассказа ребенок должен восстановить последовательность картинок, а затем самостоятельно пересказать услышанное.

Выполняя задания, представленные в программе, дети отрабатывают навыки самостоятельного построения словосочетаний, потом постепенно начинают образовывать предложения, на основе прослушанного рассказа они учатся восстанавливать последовательность картинок и самостоятельно пересказывать текст.

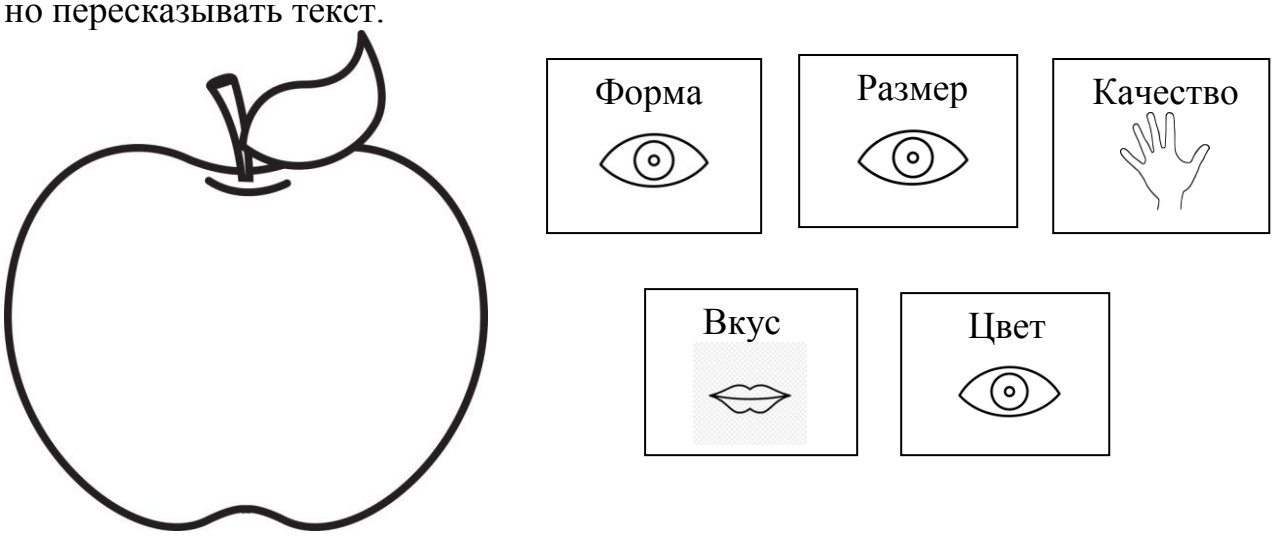



*Рисунок 1 . Опорная схема для составления описательного рассказа «Яблоко».*

6. «Послушай рассказ»

При этом задания построены таким образом, что при неверном выполнении программа не позволит ребенку перейти к следующему заданию.

Важно подчеркнуть и тот факт, что у этой программы имеется несколько уровней сложности, что дает возможность использовать ее на разных этапах коррекционно-развивающей работы, в зависимости от уровня подготовки детей.

Несомненным достоинством компьютерной программы «Развитие речи. Учимся говорить красиво и правильно» (авторы: Г.О.Аствацатуров, Л.Е. Шевченко) является то, что в процессе игры ребенок получает новые знания об окружающем мире, расширяется его словарный запас, развивается связная речь, логическое мышление и сообразительность.

Анализ многочисленных экспериментальных данных, проводимых с опорой на существующие методики обследования детей с общим недоразвитием речи III уровня, показал, что работа по развитию связной монологической речи у этих детей осуществляется более эффективно, если она имеет целенаправленный характер с учетом индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка. Повысить эффективность работы, направленной на развитие монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, на наш взгляд, поможет применение

в логопедической работе различных ИКТ, в частности компьютерной программы «Развитие речи. Учимся говорить красиво и правильно» (авторы: Г.О.Аствацатуров, Л.Е. Шевченко).

Таким образом, мы считаем, что умелое применение информационно-коммуникативных технологий в коррекционно-логопедической работе будет способствовать развитию речи, в том числе связной монологической речи, а также познавательных процессов детей с общим недоразвитием речи III уровня.

**Список использованных источников**


1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М. – Воронеж: Изд-во Моск. псих.-пед. ин-та. Изд-во: НПО «Модэк», 2002.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2008.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988.
4. Репина З.А., Лизунова Л.Р. Компьютерные средства обучения: проблемы разработки и внедрения // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – № 5.
5. Режим доступа: https://smallgames.ws/10980-razvitie-rechi-uchimsya-govorit-pravilno.html

# ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

***Дудкина О.В.,***
*МОБУ СОШ № 6, г. Таганрог*

# TEACHING IN COLLABORATION

***Dudkina O.V.***

Важнейшей задачей школы является развитие личности ученика. Современная педагогика все чаще обращается к ребенку как субъекту учебной деятельности, стремящемуся к самоопределению и самореализации.

Обратимся к толковому словарю С.И. Ожегова, чтобы раскрыть содержание понятия *сотрудничество*.

СОТРУДНИЧЕСТВО – это

1) участие в каком-либо общем деле,

2) совместные действия, деятельность;

3) процесс совместной деятельности двух и более человек или организаций для достижения общих целей, при котором происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия.

В педагогике идея обучения в сотрудничестве появилась давно. В XVIII в. Э.Белл и Дж. Ланкастер предложили систему взаимного обучения. Их система представляла собой обучение в разновозрастных группах, где старшие ученики получали задания от учителя и вели занятия с младшими.

Идеология обучения в сотрудничестве связана с проектным методом Дьюи, была разработана американскими педагогами. Они считали, что если ученики допускают ошибки, то им нужно предоставить возможность дополнительной практики в небольших группах, где они научатся помогать друг другу, отвечать за успехи каждого.

В пятидесятые, в начале шестидесятых годов прошлого века, выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский разработал методические основы сотрудничества на уроках. Идеи педагогики сотрудничества были осмыслены и представлены педагогами-новаторами (Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенковой, Б.П. Никитиным, Л.А. Никитиной и др.).

Чем же вызван интерес к данному вопросу сегодня? Какое современное звучание приобретают методы, приемы, формы организации учебной деятельности, относящиеся к технологии обучения в сотрудничестве?

Ответ мы найдем в ФГОС, так как и в личностных результатах освоения основной образовательной программы основного общего образования, и в метапредметных результатах большое значение имеют понятия *деятельность*, *сотрудничество*. То же самое мы можем сказать и о формулировках УУД.

Кроме этого, главная идея обучения в сотрудничестве перекликается с содержанием системно-деятельностного подхода и идеей интерактивного

обучения. Системно-деятельностный подход – это организация процесса обучения, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности.

В педагогике выделяют несколько форм учебного сотрудничества.

1. Сотрудничество с учителем.
2. Сотрудничество со сверстниками.
3. Сотрудничество с самим собой.

Динамику форм учебного сотрудничества рассматривают как последовательное движение ученика: от сотрудничества со сверстниками к сотрудничеству с учителем и далее – к сотрудничеству с самим собой.

Сотрудничество со сверстниками необходимо для формирования способности строить свое действие с учетом действий партнера, понимать и принимать мнение друг друга, обладать инициативностью, способностью добывать недостающую информацию; обладать готовностью к составлению плана совместной деятельности; уметь решать конфликт, проявляя самокритичность и дружелюбие в оценке участника совместного действия.

Учебное сотрудничество с учителем характеризует активность учащегося, который, решая практическую задачу, осознает, что для ее решения ему не хватает определенных знаний или способов действий. Ребенок формулирует вопрос о конкретной помощи, которая ему необходима для решения задания, и обращается к учителю. Ученик, умеющий отделять известное от еще неизвестного и умеющий формулировать свой вопрос по теме обучения, становится субъектом учебной деятельности, умеющим учить себя с помощью учителя. Учитель вступает в сотрудничество с учащимся только по его инициативе, по запросу о конкретной помощи. Педагог делает все возможное, чтобы ребенок смог сформулировать свой вопрос на языке содержания учебного предмета.

Учебное сотрудничество полностью изменяет роль учителя на уроке. Прямое обучение сокращается. Большая часть времени учителя на уроке должна быть посвящена организации и координированию процесса учения. Наставник занимает позицию помощника: помогает ученику самостоятельно осваивать новые знания, навыки. Эта роль предъявляет к учителю множество требований, таких, как умение наблюдать, слушать, четко инструктировать, задавать вопросы, поддерживать, поощрять, вдохновлять, своевременно и корректно вмешиваться в происходящее.

Сотрудничество ученика с самим собой предполагает умение фиксировать, анализировать и оценивать изменения в себе в результате приобретения новых знаний. Чтобы научить ребенка определять границы известного и неизвестного, необходимо развивать у него способность к определению границ собственных возможностей, что он знает и умеет и чего не знает или не умеет.

При сочетании дифференцированного обучения и технологии учебного сотрудничества значительно повышается эмоциональное положительное отношение у учащихся к совместной деятельности, а также уровень коммуникативных универсальных умений и навыков.

Можно выделить следующие наиболее часто применяемые методы организации взаимодействия учащихся:

– освоение элементарных норм ведения разговора (сюда входят следующие правила: обращаться друг к другу по имени, смотреть на говорящего или на того, к кому обращаешься, выслушивать ответ собеседника до конца, не перебивать его своими репликами или замечаниями, оценку деятельности собеседника начинать с выделения положительных моментов и др.);

– метод взаимной проверки (лучше всего помогает организовать взаимодействие. Проверка двумя учащимися друг у друга правильности выполненных ими заданий всегда вызывает высокий интерес. В ходе взаимопроверки школьник свою тетрадь отдает соседу по парте, а тетрадь соседа берет себе для проверки);

– метод взаимных заданий, совместного нахождения лучшего решения (его суть заключается в том, что на уроке учащиеся выполняют задания, придуманные соседями по парте или другими одноклассниками);

– временная работа в группах считается в течение последнего десятилетия одним из наиболее перспективных методов обучения. Он представляет собой работу учащихся в составе малых групп по выполнению небольших учебных заданий. Обычное число членов группы три–шесть человек. Разбивка класса производится оперативно на ограниченное время. Перед группами ставятся задачи «промежуточного» характера, т.е. готовящие почву для следующего этапа учебного процесса. Такими заданиями могут быть: выполнить задание по «цепочке» – прочитать текст по абзацам, провести микроисследование, нарисовать учебные комиксы для пересказа текста, подготовить доклад, реферат и т.д.

Организация работы учащихся-консультантов, несмотря на значительную сложность, представляет собой высокоэффективный метод организации взаимодействия учащихся и повышения их успеваемости. Основными достоинствами этого метода выступают два момента: увеличение предоставляемого учащимся времени на устные объяснения учебного материала (для более активного развития устной речи учащихся) и формирование в классе системы взаимопомощи.

Метод обучения в сотрудничестве я использую на разных этапах урока. Например, при проверке домашнего задания. Эту работу организую чаще всего так:

– обмен тетрадями внутри группы и проверка ошибок друг у друга;

– работа над ошибками;

– повторный обмен и проверка; сдача на проверку учителю

При ознакомлении с новым материалом, т.е. даю возможность учащимся самостоятельно разобраться с новым материалом, приучая ребят к сложной и кропотливой работе с информацией, к аналитической работе.

Предлагаю в парах самостоятельно ознакомиться с новым материалом, используя учебник. При этом один из партнеров исполняет роль диктора (он медленно читает правила и теоретический материал по учебнику), а другой – роль художника (он должен на основе восприятия материала на слух нарисовать схему-сигнал – графически отобразить правила). Сначала схема отображает ключевые слова-понятия: «Причастие – форма глагола», затем грамматические признаки – схема разрастается в паутину и, наконец, приводятся примеры.

Таким образом, ученики в наглядной форме устанавливают связи, зависимости различных признаков глагольной формы – причастия. Их задача – не просто установить эти зависимости, но и сформулировать правила и привести собственные примеры. При изучении этой темы можно провести дискуссию, чтобы учащиеся могли высказать свое мнение в отношении того, что же такое причастие, аргументировать его.

На уроках повторения в любом классе использую такие варианты технологии обучения в сотрудничестве, как «Пила-1» и «Пила-2».

Принцип организации деятельности в этих вариантах один и тот же, отличаются они лишь формой контроля знаний. «Пила-1» – отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом (учитель может попросить любого участника группы ответить на любой вопрос темы, а «Пила-2» – проводится контрольный срез знаний по всей теме в целом).

Безусловно, чтобы добиться каких-либо ощутимых результатов, необходимо обучать учащихся работать в группе, необходимо время, чтобы они привыкли к такой форме работы и осознали ее явные преимущества.

Исходя же из своего опыта работы, могу сказать, что систематическое применение данной технологии имеет ряд преимуществ, а именно:

– значительно увеличивается активность учащихся, их самостоятельность,

– повышается положительный настрой учащихся, их мотивация, так как внутри группы важен успех каждого и возможность получить положительную отметку значительно возрастает;

– благодаря обсуждению материала внутри группы, уровень его осмысления и осознания значительно повышается;

– учащиеся учатся культуре общения, умению организовать свою работу;

– развиваются навыки самооценки, умение выслушать критику и признать свои ошибки, отстаивать свою точку зрения, делать выбор.

Таким образом, технология обучения в сотрудничестве – это одна из наиболее эффективных педагогических технологий, обеспечивающих качественное образование и отвечающих требованиям современной педагогической науки.

## Список использованных источников

1. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1997.
2. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. – М.: Просвещение, 1989.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1999.
4. Пустовалов П.С., Сенкевич М.П. Пособие по развитию речи. – М., 1987.
5. Римская Р. Практическая психология в тестах. – М., 2001.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
7. Сенько Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося // Педагогика. – 1997. – № 3.
8. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – М.: Пеленг, 1993.

# THE RUSSIAN LANGUAGE PROGRAMME AT AMERICAN RIVER COLLEGE

***Elena Ensch***,
M.A. *in Linguistics and ESL, California State University, American River College, the USA*

Los Rios Community College District is the largest scientific and educational interregional education center in northern California. The four Los Rios colleges – American River College, Cosumnes River College, Folsom Lake College, and Sacramento City College – serve nearly 75,000 students throughout the Sacramento region. Our colleges offer a wide array of engaging degree, transfer, and certificate programs to help students into careers they've always dreamed of.

American River College is the largest college in the Los Rios district. It is located on the northern edge of Sacramento and has five satellite campuses – the Mather Center, the Natomas Center, the Sacramento Regional Public Safety Center, and Twin Rivers. Its mascot is Bucky the Beaver.

American River College offers courses in foreign languages designed to help students develop a command of a variety of languages necessary to pursue career, transfer and degree goals. The Russian language programme has existed since 2015. Teaching methods are adapted to different language levels:

- Elementary level (Semester I)

This course is an introduction to the Russian language and culture of Russia. It includes the development of listening, speaking, reading, and writing skills in Russian with emphasis on the communicative skills, as well as the fundamentals of Russian pronunciation and grammar.

Upon completion of this course, the student will be able to:

- communicate basic information, concepts, and ideas in written and spoken Russian.
- engage in short conversations and written correspondence in Russian to provide and obtain information, discuss daily activities, describe one's family, politely agree and disagree with somebody's opinion, and apologize for a mistake.
- interpret written and spoken Russian on a variety of topics, such as personal data, locations, daily schedules, activities, and emotions.
- compare presented aspects of the Russian-speaking culture to his/her own culture.
- analyze and apply the grammatical rules of Russian and compare them with his/her native language.
- describe some everyday aspects of the Russian-speaking world.

• incorporate Russian language for personal enjoyment and enrichment in becoming part of the global community.

- Elementary level (Semester II).

This course provides continued development of the Russian language and culture. It includes further development of listening, speaking, reading, and writing skills in Russian with emphasis on communicative skills, as well as the fundamentals of Russian pronunciation and grammar. Cross-linguistic and cross-cultural comparisons are emphasized. Upon completion of this course, the student will be able to:

• produce language that communicates basic information, concepts, and ideas in Russian to an audience of listeners and readers.

• engage in basic conversations and written correspondence in Russian to provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions.

• respond appropriately to written and spoken Russian on a variety of topics, such as discussing his/her tastes, ordering food in restaurants, describing his/her habits, and expressing ability or intention to do something.

• analyze and apply the grammatical rules of Russian and compare them with his/her own language.

• compare various aspects of the Russian-speaking cultures to his/her own culture.

• describe some everyday aspects of the Russian-speaking world.

• incorporate Russian language for personal enjoyment and enrichment in becoming part of the global community.

- The intermediate-level Russian course provides continued development of the language and culture of the Russian-speaking world. It includes further development of listening, speaking, reading, and writing skills in Russian with emphasis on communicative skills.

Upon completion of this course, the student will be able to:

• communicate information, concepts, and ideas in written and spoken Russian at the intermediate level.

• apply and recognize similarities and differences between Russian and his/her own language.

• interpret written and spoken Russian on a variety of topics, such as talking about past and future events, expressing feelings and emotions, and agreeing and disagreeing with others.

• describe some everyday aspects of Russian-speaking cultures, such as weather, travel, telephone conversations, making hotel arrangements, and dealing with common travel problems.

• recognize presented examples of literature, art, and music from Russian-speaking cultures.

• compare and contrast Russian-speaking cultures as they relate to his/her own culture.

- Russian for Heritage Speakers

This course offers the fundamentals of spoken and written Russian for heritage speakers with different levels of Russian who want to gain literacy and improve their Russian skills. It covers the structure of the language, oral communication, spelling, and fundamentals of grammar and composition. In addition, the course introduces the student to the geography and culture of the Russian-speaking world.

Upon completion of this course, the student will be able to:

• demonstrate proficiency in the five skills as mandated by the competency guidelines of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL): comprehension, speaking, reading, writing, and an understanding of the people and culture of Russian-speaking countries

• demonstrate critical thinking through contrastive and inductive analysis and techniques to develop logical and coherent thought and expression in written and oral language

• read Russian proficiently as found, for example, in Russian language newspapers, magazines, short stories, essays, and selections of poetry written by Russian authors

• speak Russian with precision using varied grammatical patterns of enriched vocabulary

• compose sentences and paragraphs in Russian using correct spelling, punctuation, and capitalization

• analyze and critique, from a student's own experience and knowledge, aspects of the Russian-speaking culture that differ significantly from contemporary United States culture

• research and identify names of some major landmarks and regions in Russian-speaking nations, and names of persons and events of historical and cultural importance

The text-book which is successfully used in the learning process is https://mezhdunami.org. Allowing students to access information in terms they are comfortable with increases their academic confidence.

# О СОВРЕМЕННОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИКИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (ПО УМК Е.А. БЫСТРОВОЙ)

***Елецкая М.В.,***
*МБОУ гимназия, г. Зерноград*

# UP-TO-DATE APPROACH TO TEACHING GRAMMAR IN SCHOOL COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE (ACCORDING TO THE TEACHING COMPLEX BY E.A. BYSTRITSKAYA)

***Yeletskaya M.V.***

В школьном курсе преподавания русского языка центральное место занимает грамматика. На ее основе формируется у обучающихся представление о языке как о системе, о его законах, грамматическом строе. «Грамматика – служанка навыков», – утверждал выдающийся русский лингвист А.М. Пешковский.

Новым подходом к изучению грамматики как для ученика, так и для учителя стал учебник Е.А. Быстровой. Заложенные в нем современные, уже получившие признание, методические и лингводидактические основания позволяют субъектам образовательного процесса сделать освоение русского языка продуктивным и результативным.

Основанием для этого является методический аппарат данного УМК. В нем, как правило, все изучаемые категории рассматриваются в когнитивно-коммуникативном аспекте, что способствует осознанному усвоению языка [1, с. 3]. Благодаря рубрике «Знаете ли вы?» учащиеся узнают о смысловой значимости, определенных функциях, истории развития языковых единиц. Сведения, факты, языковые явления, включенные в данную рубрику, выходят за пределы базового уровня и создают условия для мотивации в изучении языка не только как предмета, но и как науки. А задания из рубрики «Русский язык в мире других языков» позволяют учащимся сравнивать и успешно анализировать грамматический строй родного языка с изучаемыми иностранными, что способствует расширению лингвистического кругозора, повышает статус русского языка как основы изучения иностранных языков. В упр. 99 (ч. 1) детям предлагается перевести предложенные предложения на изучаемый ими иностранный язык, выявить, есть ли различия в интонации предложений в русском языке и в том, который они изучают [2, с. 34].

Таким образом, обучающиеся получают возможность выйти на реализацию общеучебных (интеллектуальных) умений, связанных со сравнением, сопоставлением одного грамматического явления с другим, что под-

готавливает обучающихся к пониманию изучаемой грамматической категории. Например, упр. 104 (ч. 1): «Последовательно меняйте, начиная с первого слова, логическое ударение в предложении *Аня в субботу пойдет в цирк?* Понаблюдайте, как изменяется смысл предложения» [2, с. 124]; упр. 82 (ч. 1): «Выберите из каждого ряда слов те, которые могут сочетаться с выделенными словами. Запишите эти словосочетания. С какими словами нельзя составить словосочетания? Почему?» [2, с. 115].

К осознанному восприятию курса грамматики в аспектах функционального, когнитивного подходов направлены задания, связанные с умением наблюдать, анализировать, оценивать речь участников диалога на основе свободной или лингвистической тем. Например, упр. 112 (ч. 1): «Понаблюдайте за речью учителей на уроках. С какими предложениями по цели высказывания они чаще обращаются к вам? Почему?» [2, с. 125].

Практика показывает, что представленные в учебнике тексты из разных областей знания (математики, информатики, истории, обществознания, детской художественной литературы), не только обеспечивают духовно-нравственное развитие школьников, но и позволяют целенаправленно и продуктивно реализовать изучение единиц языка, его грамматических форм, явлений. Дифференцированный подход к заданиям и упражнениям в учебнике реализуется в предъявлении учащимся материала под рубриками «Читаем, говорим, пишем», «Задания по выбору», «Задания повышенной сложности» [3, с. 15].

Итак, данный учебник под редакцией академика Е.А. Быстровой позволяет учителю реализовать в полном объеме когнитивно- коммуникативный подход к изучению грамматики, что является основой для формирования культуры речи в аспекте нормативности, правильности, а это, в свою очередь, является показателем владения обучающимися современным русским литературным языком.

**Список использованных источников**

1. Бабкина М.В. Рабочая программа к учебнику под редакцией Е.А.Быстровой «Русский язык». 5 класс. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. – 136 с.
2. Русский язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / Е.А. Быстрова, Л.В. Кибирева, Ю.Н. Гостева и др.; под редакцией Е.А. Быстровой. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2017.
3. Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / Е.А. Быстрова, Л.В. Кибирева, Ю.Н. Гостева и др.; под редакцией Е.А. Быстровой. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2017.

# САДОВЫЙ ТОПОС В ДРАМЕ А.П. ЧЕХОВА И М.О. АУЭЗОВА

***Жумсакбаев А.Т.,***
*Евразийский национальный университет*
*им. Л.Н. Гумилева,*
*г. Нур-Султан, Казахстан*

# GARDEN SPACE IN DRAMAS BY A.P. CHEKHOV AND M.O. AUEZOV

***Zhumsakbaev A.T.***

Топос – одно из важнейших понятий в литературоведении, так как является неотъемлемой частью поэтического мира художественного произведения.

На сегодняшний день в литературоведческой науке выделяют два основных значения понятия «топос». В широком понимании, это «общее место», набор устойчивых речевых формул, а также общих проблем и сюжетов, характерных для национальной литературы. В узком понимании, топос – это значимое для художественного текста «место разворачивания смыслов», которое может коррелировать с каким-либо фрагментом реального пространства, как правило, открытым [1, с. 89].

В пьесах А.П. Чехова заметны особые пространственные модели мира. В чеховедении подробно изучается пространственная структура творчества писателя, а также есть попытки систематизировать парадигматику чеховского пространственного мира.

События многих пьес А.П. Чехова развиваются в усадьбе. Усадьба – это не просто место, а примета русской жизни XIX столетия, важный элемент культуры того времени, символизирующий традиции, стабильность и благосостояние.

Особое место в чеховской драматургии занимает сад. О важности садового топоса пишет литературовед Е.В. Сахарова: «В первую очередь, это богатый культурный топос, несущий многовековые традиции и представления. Но это и бытовое пространство, отражающее уклад жизни русского человека, реальную жизнь в ее комическом и драматическом воплощении» [2, с. 14].

Являясь постоянным атрибутом усадьбы, сад стал не просто местом людских драм. У Чехова он превратился в нечто большее. М.П. Громов утверждает: «Слово «сад» у Чехова (как, впрочем, и в нашем языке и, наверное, во всех языках мира) символизирует работу, движение, долгую мирную жизнь, идущую от прадедов к правнукам» [3, с. 322].

Собственно сад ярко представлен только в последней пьесе А.П. Чехова. С.А. Комаров и К.С. Шелемеха пишут так: «В комедии «Вишневый сад», написанной в 1903 г., сад становится центральным образом и даже

лексически выносится в заголовок. Это не просто символ, пронизывающий всю ткань комедии, а центр повествования, объект столкновения интересов, мечтаний, чаяний героев» [4, с. 130].

Образ сада изначально мифологичен. Ведь Эдем – это райский идиллический сад, первое идеальное место пребывания человека, созданное Богом. Поэтому многие исследователи (например, М.О. Горячева, Д.С. Лихачев, Г.И. Тамарли, О.Т. Могильный и т.д.) ассоциируют чеховский вишневый сад с райским садом (Эдемом). Венгерский ученый Золтан Хайнади в своей работе «Архетипический топос» развивает эту мысль: «В пьесе Чехова вишневый сад является локусом памяти прообраза Эдема. В мифопоэтическом толковании вишневый сад – сад Рая, органическая форма совместного сосуществования Бога и человека, равновесие природы и культуры. Однако на социокультурном фоне там присутствует вся Россия со своей барской культурой, вымирающими дворянскими гнездами, с превратившимся в миф потерянным раем» [5, с. 8].

«Следы» райского сада встречаются в пьесе несколько раз. Например, возьмем эпизод из первого действия пьесы:

**Любовь Андреевна** *(глядит в окно на сад)*. О мое детство, чистота моя! В этой детской я спала, глядела отсюда на сад, счастье просыпалось вместе со мною каждое утро, и тогда он был точно таким, ничто не изменилось. *(Смеется от радости.)* Весь, весь белый! О сад мой! После темной ненастной осени и холодной зимы опять ты молод, полон счастья, ангелы небесные не покинули тебя… Если бы снять с груди и с плеч моих тяжелый камень, если бы я могла забыть мое прошлое!

**Гаев.** Да и сад продадут за долги, как это ни странно…

**Любовь Андреевна.** Посмотрите, покойная мама идет по саду… в белом платье! *(Смеется от радости.)* Это она [6, с. 460].

Данный фрагмент пьесы насыщен элементами христианской тематики. Во-первых, воспоминания Раневской о детстве и чистоте можно напрямую связать со временем детства человечества, когда предки еще жили в райском саду. Во-вторых, «тяжелый камень» – это тема греха. В-третьих, продажа сада за долги – тема изгнания из райского сада за грехи. И, в-четвертых, Раневской видится мать, идущая по саду, – это отсылка к образу дерева-матери.

Современники А.П. Чехова сомневались в реальности существования сада, его материальности. Литературоведы С.А. Комаров и К.С. Шелемеха пишут: «Отметим также, что действие разворачивается не непосредственно в саду, а в доме, т. е. герои смотрят на сад неизменно со стороны. В пьесе встречается два плана: первый – из окна на улицу, второй – со стороны дороги. Отсутствие действия непосредственно в саду придает ему некую бестелесность, нематериальность. Это прослеживается и в речи героев, для которых сад – это только воспоминания» [4, с. 130].

И.А. Бунин критиковал и отрицал «Вишневый сад»: «...Вопреки Чехову, нигде не было в России садов сплошь вишневых: в помещичьих садах бывали только части садов, иногда даже очень пространные, где росли вишни, и нигде эти части не могли быть, опять-таки вопреки Чехову, как раз возле господского дома, и ничего чудесного не было и нет в вишневых деревьях, совсем некрасивых, как известно, корявых, с мелкой листвой, с мелкими цветочками в пору цветения (вовсе не похожими на то, что так крупно, роскошно цветет как раз под самыми окнами господского дома в Художественном театре)» [7, с. 89].

Не всем было ясно, что вишневый сад в этой пьесе – это не просто декорация, а, прежде всего, олицетворение ценности и смысла жизни на земле. В работе «Топос «Сад» как пространственная доминанта в произведениях А.П. Чехова 1890-1900-х годов» ученые приходят к следующему выводу: «Однако вишневый, монокультурный, не фруктовый сад – скорее результат знания устройства традиционного усадебного сада и максимальный способ отойти от него, вернуться к первооснове – саду райскому, ставшему прообразом всех садово-парковых комплексов. Подтверждением этому служит создание образа вишневого сада в контексте христианской традиции» [4, с. 131].

В чеховской пьесе «Вишневый сад» присутствуют не только христианские, но и фольклорные мотивы: «В фольклоре мотив напрасного цветения встречается очень часто. «Пустоцветами» называли девушек, не вышедших вовремя замуж, или бездетных женщин, в сборнике песен И.И. Дмитриева напрасное цветение и увядание фиксируется как символ несбывшихся планов или недостатка вдохновения» [4, с. 133]. Таким «пустоцветом» стала Варя, управляющая имением, которая так и не дождалась предложения от Лопахина. Девушке всего 24 года, но ее поведение, внешность, образ жизни не дают читателю возможности представить Варю молодой и энергичной. Она больше уставшая от проблем женщина, чем девушка в расцвете лет. Несмотря на все усилия, удержать хозяйство разрушающегося имения ей не удается. Вишневый сад продается из-за долгов.

Вишневый сад тоже цветет напрасно – его вырубают. Во-первых, вишня родится раз в два года, но и ту никто не покупает, во-вторых, сад спасти никто не может. Однако уничтожение вишневого сада означает не только гибель, но и воскресение. Чеховский сад – это место, олицетворяющее вечный круговорот жизни и смерти. Например, это хорошо показано в сцене прощания:

**Аня:** Прощай, дом! Прощай, старая жизнь!

**Трофимов:** Здравствуй, новая жизнь!.. (*Уходит с Аней.*)

*Варя окидывает взглядом комнату и не спеша уходит. Уходят Яша и Шарлотта с собачкой.*

**Лопахин.** Значит, до весны. Выходите, господа... До свиданция!.. (*Уходит.*) [6, с. 460].

В.В. Кондратьева, М.Ч. Ларионова отмечают амбивалентный характер топоса «сад»: «Сад – это часть домашнего пространства, но уже не дом. Это очень хорошо понимала уже сказка, где многие судьбоносные события, в том числе контакты с «иными» силами, происходят в саду. Сад, таким образом, оказывается промежуточным пространством, которое существует на границе миров. Оно еще свое, но уже не полностью. Вспомним, что в традиции народной культуры враждебность мира по отношению к человеку нарастает по мере удаления от жилой части дома. Двойственность, переходность, пограничность характерны для сада» [8, с. 114].

Таким образом, в последней пьесе А.П. Чехова символика сада оплетает все уровни текста, в нем, как в фокусе, сгущены сущность и смысл жизни. С.П. Батракова справедливо замечает: «Чеховская «философия сада» жива не головной, расчетливой символикой, а интуитивными, нечаянными прозрениями древних и вечных истин, принесенных сквозь века человеческой памятью» [9, с. 50]. В.П. Ходус развивает эту мысль: «Роль сада в художественном тексте А.П. Чехова неоднозначна: при внимательном рассмотрении этот образ становится стержневым в творческом сознании писателя» [10, с. 60].

Если рассматривать драматургию А.П. Чехова через мифопоэтический контекст, то можно проследить модель мира, имеющую устойчивое структурное оформление. Универсальные образы мифопоэтической картины мира отражают самобытность поэтического мира художника.

М.О. Ауэзов называл Чехова «художником-импрессионистом» [11, с. 32]. Классик мировой литературы всегда высоко ценил человеческую субъективность, многообразие и глубину человеческого восприятия. Чтобы показать это, он обращается к христианским, фольклорным мотивам, творчески перерабатывает современные исторические аспекты садовой культуры.

Мухтар Ауэзов в литературе Казахстана занимает особое место. Одна из его главных заслуг заключается в формировании разножанровости, которой до него в национальной литературе не было: прозы, драматургии, критики. Писатель сочетал в своем творчестве реализм и эпические народные традиции.

Помимо написания более 20 пьес, Ауэзов был первым теоретиком театрального искусства Казахстана. Анализируя чеховскую драму, Ауэзов приобрел бесценный опыт, постиг секреты сценического искусства.

Несмотря на разнообразие и самобытность драмы Мухтара Ауэзова, в его пьесах тоже присутствуют чеховские традиции. Литературовед Е.В. Лизунова пишет: «В одной из своих пьес – «В яблоневом саду» – «пьесе настроений», подобно чеховским, как определял сам автор, Ауэзов создал образ символ «яблоневый сад», олицетворяющий светлый день, цветущую жизнь советской молодежи. (Этот символ невольно ассоциировался с «Вишневым садом» Чехова)» [12, с. 389].

Нужно отметить, что в на протяжении многих веков на территории Казахстана было развито именно кочевое скотоводство. Предпосылки к оседлости начали появляться лишь в середине XIX века, поэтому **сад** не является отражением традиционного уклада жизни казахского народа. Садовый топос в казахской литературе встречается очень редко, так как сад для кочевого менталитета – это *непривычное* пространство (в отличие от *степи* или *пустыни*).

Однако Мухтар Ауэзов своей пьесой «**В яблоневом саду**» ломает барьер, превращая *чужое* пространство в *свое, родное.* Все действие пьесы проходит в саду, герои там работают, любят, ссорятся и т.д. Их мысли и переживания связаны с яблоневым садом. То есть сад стал не просто домом, но и смыслом жизни.

Другими словами, яркий образ сада объединяет эти две пьесы. Однако, несмотря на множественные переклички, сад выполняет разные роли. Если чеховский вишневый сад – это потерянное навсегда счастливое прошлое, то яблоневый сад у Ауэзова символизирует светлое будущее, которое напрямую зависит от людей.

Таким образом, **сад** не только занимает одно из главнейших мест в чеховской пространственной системе, но и особенно выделяется в художественном мире Мухтара Ауэзова.

**Список использованных источников**

1 Прокофьева В.Ю. Категория пространства в художественном преломлении: локусы и топосы // Вестник ОГУ. – 2004. – № 11. – С. 87–91.
2 Сахарова Е.В. Садово-парковый топос «Повестей Белкина» А.С. Пушкина в контексте развития русской повести первой трети XIX в. // Вестник ТГУ. – 2007. – № 3. – С. 11–14.
3 Громов М.П. Книга о Чехове. – М.: Современник, 1989. – 384 с.
4 Комаров С.А., Шелемеха К.С. Топос «Сад» как пространственная доминанта в произведениях А.П. Чехова 1890-1900-х годов // Вестник ТюмГУ. Гуманитарные исследования. – 2018. – Том 4. – № 2. – С. 124–138.
5 Хайнади З. Архетипический топос // Литература. – 2004. – № 29. – С. 7–13.
6 Чехов А.П. Полное собрание пьес в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2017. – 797 с.
7 Бунин И.А. Под серпом и молотом: сборник рассказов и воспоминаний. – М.: Директ-Медиа, 2016. – 276 с.
8 Кондратьева В.В., Ларионова М.Ч. Художественное пространство в пьесах А.П. Чехова 1890-х – 1900-х гг.: мифопоэтические модели. – Ростов-на-Дону: Foundation, 2012. – 208 с.
9 Батракова С.П. Чеховский сад («Черный монах» и «Вишневый сад») // Чеховиана: Мелиховские труды и дни. – М.: Наука, 1995. – С. 44–52.

10Ходус В.П. Пьесы А.П. Чехова: язык и элементы анализа: монография. – Ставрополь: Параграф, 2016. – 144 с.
11Ауэзов М.О. Собрание сочинений в пятидесяти томах. – 17 том: Статьи, переводы. 1936-1944. – Алматы: Жибек жолы, 2014. – 376 с.
12Лизунова Е.В. Трагедии и комедии // Классические исследования: Многотомник. – Т. 18: Художественное мастерство М.О. Ауэзова. – Алматы: Мир литературы, 2013. – С. 385–408.

# ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

***Завьялова Л.С.,***
*МБОУ Лиховская средняя*
*общеобразовательная школа*
*х. Лихой Красносулинского района РО*

# PROJECT-REASEARCH ACTIVITY AT THE RUSSIAN LANUAGE AND LITERATURE LESSONS

***Zavialova L.S.***

В настоящее время изменения во всех областях жизни происходят с невиданной скоростью. Сегодня актуальна фраза: «Кто владеет информацией, тот владеет миром». Поэтому одна из задач школы сегодня – формирование молодого человека с критическим, нестандартным мышлением, способного к поиску взвешенных решений, основанных на самостоятельном исследовании окружающего мира.

Современный урок ценен не только получаемой в нем информацией, но и, прежде всего, обучением в ходе его способам деятельности для получения информации. Роль учителя на уроке состоит в стремлении передать способ творческой деятельности и приобщить детей к самостоятельному творчеству, пусть даже на элементарном уровне.

Учитывая реалии современной действительности, считаю одним из эффективных средств индивидуализации обучения организацию в урочное и внеурочное время проектно-исследовательской деятельности, которая нацелена на развитие интереса каждого ребенка к самостоятельному изучению различных разделов предмета путем чтения научно-популярной литературы, работы со словарями, справочниками, интернет- ресурсами, участия в работе факультативов, кружков и т.д. и учит детей анализировать, систематизировать, открывать новое знание, приносит чувство удовлетворения своим результатом.

Исследовательская работа значительно дополняет способы получения знаний, поскольку она подразумевает самостоятельное изучение выбранного явления, лично накопленный базовый материал, анализ данных и вытекающие из них выводы.

Такого рода деятельность дает простор для творческой инициативы обучающихся и учителя, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию ребенка к учебе. «Я знаю, для чего мне надо то, что я познаю. Я знаю, как мне добыть эти знания. Я знаю, где и как эти знания применить». Эти слова вполне могут служить девизом для участников исследовательской деятельности. Общеизвестно, что по своей

природе ребенок отличается любознательностью, неутомимо открывая с помощью взрослых мир.

Главное для учителя – не убить заложенные природой исследовательские задатки. Ничто так не убивает познавательный интерес, как пассивное слушание учебного материала без личной заинтересованности в его изучении. Тем более слабый ученик никогда не запомнит тот материал, который он не осознал. Мой опыт работы убедил меня в том, что простейшие методы исследования не только доступны всем учащимся, но и крайне важны для развития личности ребенка. По моему мнению, учебное исследование вносит в процесс преподавания русского языка следующее: помощь в формировании самосознания школьника, в обретении позиции заинтересованного и ответственного участия в познавательно-творческой работе на уроке.

Наблюдая за деятельностью обучающихся, я пришла к выводу, что особенно привлекательно для них все то, что они увидели, услышали, узнали в самостоятельных поисках, в самостоятельных работах – в заранее подготовленных комментариях к тексту, сообщениях, докладах, в беседе, в коллективном размышлении, индивидуальной деятельности и т. д.

Учебное исследование способно «освежить» атмосферу уроков, воздействовать на все стороны, все приемы преподавания.

Ценность исследовательской деятельности, на мой взгляд, состоит в том, что в ходе нее обучающиеся учатся самостоятельно приобретать знания, вооружаются способами и методами познавательной и учебной деятельности.

Моя исследовательская работа ведется с 5 класса. Вначале я выявляю способности обучающихся к предмету, а затем развиваю их дальше. Для успешного развития способностей я активно применяю различные педагогические технологии: игровую, проблемную, групповую, разноуровневую, личностно-ориентированную, новые информационные.

Какова тема данного стихотворения? Угадайте, как оно называется? О каких событиях рассказывается в стихотворении, которые происходили в прошлом или которые происходят в момент речи? Глаголы какого времени и какого лица преобладают в стихотворении? Почему?

Данные уроки – пример дифференцированного обучения. Все задания на всех этапах урока должны помочь проявить себя каждому учащемуся, помочь поверить в собственные силы, учить самостоятельности мышления, умению принимать нестандартные решения. Такого рода задания и уроки способствуют развитию у учащихся вкуса к предмету «русский язык», сознательного отношения к нему, желания проникнуть в его «внепрограммные» тайны. В процессе работы у школьника появляется желание заняться исследовательской деятельностью.

Учитель на таком уроке выступает в качестве координатора процесса познания, а у учеников есть возможность почувствовать себя первооткры-

вателями. При таком психологическом настрое учебный материал усваивается очень хорошо. Исследовательская деятельность активизирует и стимулирует процессы осмысленного учения на уроках русского языка у всех учащихся, независимо от их интеллектуального уровня.

Задача педагога на данном этапе такова: он должен вовремя заметить прилагаемые усилия ребенка, поддержать ученика, обеспечить ему условия для дальнейшего продвижения вперед.

Вот некоторые приемы, которые я применяю на своих уроках. Они обязательно связаны с темой урока, их цель – создать эмоциональный настрой на совместную учебную работу. Эмоциональная атмосфера становится той основой, благодаря которой естественно возникает возможность перейти к необходимым усилиям на последующих этапах урока.

Прием «Эпиграф». Учащимся предлагается осмыслить текст, записанный на доске и придумать, как он может быть связан с новой, учеником пока неизвестной, темой урока.

На уроке по теме «Правописание *-ться* и *-тся* в глаголах» можно записать еще одну известную фразу Митрофанушки: «Не хочу учиться, хочу жениться». Я думаю, что очень интересным будет для ребят эпиграф к изучению темы «Антонимы»:

*Ты богат, я очень беден,*
*ты прозаик, я поэт;*
*ты румян, как маков цвет,*
*я, как смерть, и тощ и бледен*. (Пушкин)

Прием «Учебная цепочка». Применять его можно двумя способами. Первый способ предлагает учащимся одному за другим составлять характеристику какого-то языкового явления, например, что они знают об имени прилагательном.

Второй способ предполагает, что учитель сам начинает цепочку, задавая вопрос по определенной теме; ученик, ответивший на вопрос учителя, сам задает вопрос следующему ученику и т.д.

Прием «Лови ошибку».

Наиболее уместно использовать данный прем на обобщающих уроках или на уроках подготовки к контрольной работе. Здесь можно широко использовать материал текстовых заданий по русскому языку. Учитель намеренно допускает ошибки.

При выполнении данной работы нужно, чтобы ученики рассуждали вслух, как бы сомневаясь в том или ином ходе рассуждений, побуждая ребят к поиску правильного решения, ответа.

Прием «Согласен – не согласен». Данная работа происходит в форме диалога: ученики обращаются друг к другу или педагогу с тезисами, которые можно принять или не принять. Проводя такой учебный диалог, учителю нужно заранее ограничить тематику, дать ребятам задание подобрать не менее пяти вопросов (тогда ученики не будут долго придумывать во-

просы по ходу диалога и сконцентрируют внимание на своих и чужих ответах).

Прием «Цель и цели». Учитель, сообщая тему и основную цель урока, предлагает учащимся сформулировать свои (важные для них лично) цели учебной деятельности. Таким образом, учащиеся включаются в процесс организации учебной деятельности не как пассивные, а как активные участники.

Прием «Знаю /не знаю». После знакомства с темой урока каждый учащийся определяет, что он уже знает по теме, чего не знает, что хочет узнать. Сведения по этой информации от учащихся дают учителю представления о том, на каком уровне находятся знания учащихся, каковы интересы школьников в данной области.

Прием «Кластер». Этот прием активно использует возможность группирования всего изученного в определенные блоки и расположение их вокруг ключевого слова. Этот вид работы можно использовать после изучения какого-то раздела или темы.

Эффективным средством, формирующим исследовательские умения обучающихся и позволяющим раскрыться каждому ученику, является работа в группах. На уроке по повести Д. Дефо «Робинзон Крузо» обучающимся 5 класса можно предложить следующую работу в группах:

Группа 1 – историки-исследователи (работают с творческой историей произведения, авторским замыслом, прототипом героя).

Группа 2 – географы-исследователи (рассказывают о месте, где мог бы расположиться выдуманный Д. Дефо остров).

Группа 3 – творцы (готовят сжатый пересказ главы текста из учебника).

Группа 4 – литературоведы (составляют викторину по произведению).

Группа 5 – корректоры (исправляют ошибки, связанные с неверно использованной информацией, задают вопросы по ходу выступления обучающихся).

В старших классах исследовательская деятельность на уроках русского языка и литературы опирается уже на проблемный анализ. Учитель должен идти на урок в старшие классы не с темой, а проблемой, которую необходимо решить. Литературное произведение становится средством для решения нравственных, религиозных, экологических вопросов. Пример: на заключительном уроке литературы в 9 классе по роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин» перед обучающимися ставится проблема: «Кто же Евгений Онегин: богатый эгоист или сильная натура?»

И неотъемлемой частью исследовательской работы считаю использование на своих уроках краеведческой работы. В 9-ом классе ставлю проблему: отличается ли говор нашего населенного пункта от литературного

языка? И предлагаю обучающимся ряд вопросов для работы над данным материалом.

Исследование единиц языка, связанных с малой родиной, вызывает у ребят особенный интерес.

Метод проектов является важнейшим фактором формирования исследовательских компетенций обучающихся. Подготовка и защита проектов с использованием справочных материалов, Интернет-ресурсов переводят изучение произведения в плоскость исследования. Создавая проекты, обучающиеся учатся «добывать» знания, самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы. Главное, чтобы поставленная проблема позволяла ученику самостоятельно или с помощью учителя определить путь исследования, выбрать методы, необходимые для работы с художественным произведением или языковым материалом.

Итак, исследование является одной из привлекательных форм работы на уроках русского языка и литературы, ведет обучающихся в область самостоятельных поисков и открытий, формирует активную позицию в процессе обучения, раскрывает личный творческий потенциал детей. Умело организованная исследовательская деятельность повысит глубину знаний, будет способствовать развитию речи обучающихся, обогатит их словарь и выведет на новую ступень познания и творчества.

Одним из необходимых условий организации исследовательской работы учащихся на уроке является наличие между учителем и учеником постоянной обратной связи. Учащиеся смогут самостоятельно сформулировать цели урока, поставить задачи, которые они будут решать в процессе урока, выявить проблему и найти методы ее исследования, обобщить результаты и сделать выводы.

**Список использованных источников**

1. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – М.: Аркти, 2007.
2. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников образовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2003.
3. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: «Сентябрь», 2003. – 204 с.
4. Сергеева М.Г. Об экспертизе исследовательских работ учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 3. – С. 136–138.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: Аркти, 2003.

# РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ОЛИМПИАДЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

***Зайцева И. П.***
*Витебский государственный университет*
*имени П. М. Машерова,*
*г. Витебск (Республика Беларусь)*

# THE ROLE OF LINUISTIC COMMENTS IN GETTING READY FOR HIGH SCHOOL COMPETITION IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

***Zaytseva I.P.***

В течение последних лет при проведении заключительного (республиканского) этапа олимпиады по русскому языку и литературе в Республике Беларусь наблюдается очевидная тенденция выбора для анализа лирических произведений, отдаленных от современного читателя значительным временем – полутора, а то и двумя веками (речь в данном случае идет о таком виде заданий, как написание отзыва о лирическом произведении. Так, например, в 2018 году участникам олимпиады из 11-го класса для написания отзыва было предложено стихотворение «Береза», созданное П.А. Вяземским в 1855 году, т.е. более 150 лет назад:

**БЕРЕЗА**

Средь избранных дерев береза
Непоэтически глядит;
Но в ней – душе родная проза
Живым наречьем говорит.

Милей всех песней сладкозвучных
От ближних радостная весть,
Хоть пара слов собственноручных,
Где сердцу много что прочесть.

Почтовый фактор на чужбине
Нам всем приятель дорогой;
В лесу он – просек, ключ – в пустыне,
Нам – проводник в стране чужой.

Из нас кто мог бы хладнокровно
Завидеть русское клеймо?
Нам здесь и ты, береза, словно

От милой матери письмо.

Особой сложности для подготовленного старшеклассника анализ этого стихотворения, с нашей точки зрения, не представляет; однако при подготовке к рассмотрению поэтических текстов подобного характера необходимо обратить внимание на ряд моментов. Их следует учесть именно в связи с отдаленностью эпохи создания произведения от современности и, соответственно, с имеющимися у русского языка, используемого автором, отличиямиот языка, которым пользуются современные его носители – в том числе и те, кому предстоит написать о нем отзыв. В первую очередь сказанное относится к анализу лексического уровня поэтического текста, а также образных средств, в создании которых прежде всего используется именно лексический материал.

Так, определяя особенности привлеченного для данного стихотворения лексического инвентаря, следует учесть, что целый ряд этих лексических единиц воспринимаются современным носителем языка как устаревшие и/или книжные, однако в середине XIX века для пользователя языком они были общеупотребительными и стилистически нейтральными. Это, в частности, предлог ***средь*** (*дерев*), синонимичный современному общеупотребительному ***среди***, которы современные толковые словари квалифицируют как стилистически маркированный (например, в «Большом толковом словаре современно русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова снабжен пометами «разговорное» и «поэтическое» [2, с. 1255].Однако наибольшего внимания при анализе лексики произведения, безусловно, заслуживают ***семантические*** *архаизмы*, неверное истолкование которых приводит к недостаточному пониманию воспринимаемого текста, а то и к искажению его смысла. Н. М. Шанский, один из основателей дисциплины «Лингвистический анализ художественного текста» (ЛАХТ), предложивший в том числе и одну из эффективных методик изучения художественного произведения (прежде всего – для национальной школы, но оказавшуюся весьма востребованной и в школе, где языком обучения является русский язык как родной) – методику лингвистического комментирования, – делает в своих работах особый акцент именно на семантических архаизмах. Предлагая алгоритм лингвистического комментирования, исследователь перечисляет те факты, которые при применении этой методики заслуживают приоритетного внимания: «1) устаревшие слова и обороты, т.е. лексические и фразеологические архаизмы и историзмы (**особенно жестко и внимательно должны быть проанализированы среди этих явлений архаизмы семантические**); 2) непонятные факты поэтической символики; 3) устаревшие и окказиональные перифразы; 4) незнакомые современному носителю русского литературногоязыка диалектизмы, профессионализмы, арготизмы и термины; 5) индивидуально-авторские новообразования в сфере семантики, словообразования, сочетаемости; 6) ключевые слова разбираемого текста как художественного целого с тем или иным конкретным

содержанием; 7) устаревшие или ненормативные факты в области фонетики, морфологии и синтаксиса» (выделено мною. – И. З.) [6, с. 54].

Именно семантические архаизмы – «устаревшие значения существующих в активном словаре слов» [1, с. 37], – т.е. лексические единицы, которые в современном языке функционируют, однако утратили одно или несколько свойственных им в более ранние периоды существования языка значений, сохранившихся в текстах прежнего времени.

Именно семантические архаизмы присутствуют в стихотворении П. А. Вяземского в достаточно большом количестве и, конечно, в первую очередь нуждаются в лингвистическом комментировании. Некоторая часть из функционирующих в стихотворении семантических архаизмов вполне узнаваема – как, к примеру, слово *ближние*: в современном языке эта номинация как адъектив (имя прилагательное) функционирует в двух значениях, связанных с оцениванием расстояния (‘расположенный в непосредственной близости от кого-, чего-л., ближе других к кому-, чему-л.’ (антонимичное – *дальний*) и ‘наиболее короткий, не дальний’)[2, с. 83], а также может быть употреблена в значении имени существительного: по христианским представлениям, *ближний* – всякий человек для другого (ср. библейское выражение: *Возлюби ближнего своего, яко самого себя*) [2, с. 83]. Однако контекст позволяет предположить, что в стихотворении «Береза» данное слово используется в ином, хотя и весьма близком к третьему из перечисленных значений, которое включено, например, в «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, зафиксировавший нормы литературного употребления середины XIX века: «**Ближній** … || Всякий человѣкъ въотношеніикъ другому; *всѣ люди другъ другу ближніе*; *степени ближняго*: все человѣчество, **отечество,** общество, **родные, добрые люди, а затѣмъ и все прочіе**» (выделено мною. – И. З.) [3, с. 185][7].

Однако в тексте стихотворения есть и весьма «коварный» семантический архаизм, прояснить прежнее значение которого помогает также словарь В. И. Даля. Для современного носителя русского языка словосочетание *почтовый фактор* выглядит весьма необычным, поскольку слово *фактор* в настоящее время употребляется лишь в единственном значении: «**ФАКТОР**… (от лат. factor – делающий, производящий]. *Книжн*. Существенное обстоятельство, способствующее какому-л. процессу, явлению. *Учесть все факторы. Немаловажный фактор …*» [2, с. 1414]. Словарь же В. И. Даля включает и то значение употребленной П. А. Вяземским номинации, которое было привычным для его современников (в середине XIX-го века слово *фактор* было многозначным): «**ФАКТОРЪ**… лат. комисіонеръ, **исполнитель частныхпорученій**; сводчикъ, кулакъ. ||Вътипографіи: распорядитель всѣми работами. ||Въматемтк. множитель, и вообще членъ, входящій в сложный выводъ» (во втором случае выделено

[7] При цитировании «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля сохранена оригинальная орфография этого источника.

мною. – И. З.) [5, с. 546]. Таким образом, использованное и в поэтическом тексте выражение *почтовый фактор* обозначает чиновника по почтовым поручениям, в обязанности которого во времена П. А. Вяземского входила в том числе и доставка писем за рубеж – находившимся там соотечественникам-россиянам.

При анализе стихотворения «Береза» необходимо уделить внимание и другим видам архаизмов – в частности, архаизмам грамматическим: в соответствии с предложенным Н. М. Шанским алгоритмом, это объяснение «устаревших или ненормативных фактов в области фонетики, морфологии и синтаксиса». В рассматриваемом тексте присутствуют морфологические архаизмы, к которым принадлежат: грамматические формы имен существительных родительного падежа множественного числа *дерев* (ср. с современным общеупотребительным *деревьев*) и *песней* (ср. с современным общеупотребительным *песен*), образованные при помощи иных, нежели в современном русском языке, флексий. В результате современным носителем языка форма *дерев*, образованная от формы именительного падежа множественного числа *деревá*, воспринимается как книжно-поэтическая, а грамматическая форма *песней*, где вариативность проявляется именно при образовании форм родительного падежа (при полном совпадении форм падежа именительного), – как архаично-фольклорная.

К грамматическим (морфологическим) архаизмам принадлежит и номинация *просек*: данное слово в современном литературном языке изменило по сравнению с языком середины XIX века **родовую** принадлежность – в произведении П.А. Вяземского оно функционирует как имя существительное мужского рода с типичным для этой группы имен существительных нулевым окончанием, в современном же русском языке входит в группу имен существительных женского рода с также типичным окончанием – окончанием ***-а*** (*просек**а***).

В лингвистическом комментировании нуждается и один синтаксический факт анализируемого текста – фраза: *… где сердцу **много что** прочесть,* – поскольку в одном из входящих в это придаточное предложение словосочетаний, с точки зрения современного русского языка, сочетаемостная норма нарушена. В современном языке наречия с количественным значением (***много, мало*** и под.) требуют от зависимого слова *родительного падежа*, тогда как в сочетании *много **что*** зависимое слово стоит в *винительном падеже*, поскольку для языка середины XIX века нарушением нормы не являлось.

Таким образом, внешне довольно не сложное для восприятия стихотворное произведение при более внимательном к нему отношении, в частности – при анализе его в русле предложенной Н.М. Шанским методики лингвистического комментирования, может быть интерпретировано значительно более многогранно и, как представляется, более глубоко. Эта глубина более зримо и системно может быть осознана в процессе сопоставле-

ния фактов существования языка в эпоху написания рассматриваемого произведения с аналогичными фактами современного русского языка. Старшеклассники, готовясь к олимпиадам разного уровня, вполне могут осуществлять подобного рода анализ самостоятельно, хотя предпочтительнее, безусловно, проводить его совместно с более подготовленным куратором (учителем, консультантом или преподавателем из вуза). Думается, что в любом случае такой вид работы с текстом будет способствовать не только повышению уровня лингвистической подготовки школьников, но и развитию у них чувства языка и воспитанию языкового вкуса.

**Список использованных источников**


1. Белоусова А.С. Архаизмы // Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. – С. 37–38.
2. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живаго великорускаго языка. – Т. 1. – М. ; СПб., 1880. – 812 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живаго великорускаго языка.– Т. 4. – М.; СПб., 1882. – 712 с.
5. Шанский Н.М. Лингвистический анализ и лингвистическое комментирование художественного текста // Русский язык в школе. – 1983. – № 3.– С. 18–25.
6. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. Учебное пособие для педагогических институтов. – Л.: Просвещение, 1990. – 415 с.
7. Шанский Н.М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом: Кн. для внеклассного чтения учащихся 8-10-х классов средней школы. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

***В. М. Закатей,***
*студентка группы ЛОГ-421*
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия,*
*Научный руководитель: О.Н.Филиппова*

# THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN WORKING WITH HEARING-IMPAIRED CHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

***Zakatey V. M.***

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это технологии, предоставляющие информацию в электронном виде. К ИКТ в рамках образовательного процесса относят специальные технические средства: ПК, мультимедиа, компьютерные программы и др. ИКТ в образовательном процессе в последнее время стали уделять особое внимание.

Слабослышащим детям, как известно, обучение дается весьма тяжело, а одним из самых сложных предметом является русский язык. В доказательство этому можно привести примеры научных исследований Л. С. Выготского [2], Р. М. Боскис [1] и др., которые доказывают, что у детей с различными нарушениями слуха, несмотря на сохранный интеллект, вторично страдает развитие речи и познавательной сферы. У таких детей наблюдается несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления, импрессивная форма речи преобладает над экспрессивной, взаимодействие с окружающими затруднено. Следовательно, таким ученикам сложно овладеть речью, что сказывается и на письме, и на чтении. Умелое применение ИКТ в образовательном процессе позволяет повысить эффективность решения этих проблем, учесть образовательные потребности и индивидуальные возможности слабослышащих детей, помочь им быстрее адаптироваться, а также повысить мотивацию к познавательной деятельности, к активному усвоению образовательной программы с учетом специфики нарушения.

Основной проблемой обучения русскому языку детей с нарушенным слухом является не только низкий уровень их речевого развития, но и низкая концентрация, устойчивость и переключаемость внимания, что препятствует эффективности обучения [3, 4].

Следует особо подчеркнуть тот факт, что слабослышащим детям часто трудно воспринимать речь учителя на слух, использование же ИКТ на уроках русского языка позволяет задействовать зрительные анализаторы, изменять громкость, частоты аудиоматериалов, что способствует тренировке остаточного слуха, развитию речевых способностей, а также усвоению изучаемого учебного материала. В итоге задействуются различные каналы восприятия, что увеличивает эффективность обучения и развития детей с нарушениями слуха [8].

В настоящее время на этапах подготовки к овладению грамотой, а также на занятиях по развитию речи в работе со слабослышащими детьми используют различные компьютерные программы, например:

1. Программа «Мир за твоим окном» разработана О. И. Кукушкиной, Т. К. Королевской, Е. Л. Гончаровой, 1997; О. И. Кукушкиной, 1996, 2001; состоит она из 4 основных лексических тем: «Времена года», «Погода», «Одежда», «Календарь». Данная программа подходит для старших дошкольников и младших школьников с различными нарушениями слуха и речи, позволяет развить умения анализировать и характеризовать предметы и явления окружающей действительности, помогает развивать речевые навыки.

2. Логопедический тренажер «Дельфа-142» способствует коррекции устной и письменной речи. С его помощью производится работа над всеми речевыми единицами (от звука до текста), корректируется речевое дыхание, голос, развивается лексико-грамматическая сторона речи и др.

3. Логопедическая коррекционная программа «Игры для Тигры» (Л.Р.Лизунова, г. Пермь, 2004) способствует коррекции вторичных нарушений речи у глухих и слабослышащих детей, у детей со сложной структурой дефекта. В программе представлены 4 больших модуля по темам: «Фонематика», «Просодика», «Лексика» и «Звукопроизношение».

4. Логопедическая игра «Развитие речи. Учимся говорить правильно» помогает ознакомиться со звуками окружающего мира, способствует развитию связной речи, навыков распознавания и различения звуков на слух. Программа включает в себя 4 раздела: «Неречевые звуки», «Звукоподражание», «Речевые звуки», «Развитие связной речи».

Все отмеченные выше программы позволяют принимать информацию в доступной для ребенка форме, что повышает скорость и качество усвоение материала [7, 8].

Обучение русскому языку детей с нарушенным слухом в современных условиях невозможно без использования информационно-компьютерных технологий. При этом многие задания, виды работ, сопровождаемые ИКТ, могут быть подготовлены педагогом самостоятельно с помощью программ PowerPoint, Paint и др. Кроме того, работа со слабослышащими детьми на уроках русского языка может осуществляться с по-

мощью электронных учебников. В качестве примера приведем некоторые из них:

1) «Русский язык. Развитие речи. 1 дополнительный класс (для глухих и слабослышащих обучающихся)» (Т.С.Зыкова, М.А. Зыкова);

2) «Русский язык. 1 класс (для глухих и слабослышащих обучающихся)» (авторы: Т.С.Зыкова, Е.П.Кузьмичева, М.А.Зыкова);

3) «Русский язык. Развитие речи. 2 класс. В 2 частях» (Т.С. Зыкова, З. Г. Кац, Л. И. Руленкова, М. А. Зыкова);

4) «Русский язык. Развитие речи. 3 класс. В 2 частях» (Т.С. Зыкова, М. А. Зыкова).

Отмеченные электронные учебники дают возможность работать с детьми со сложной структурой дефекта [9].

5) «Русский язык» (А.Г.Зинкеев), учебники для 1-4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида (для слабослышащих и позднооглохших детей);

6) «Букварь» (А.К.Аксенова, С.В.Комарова, М.И.Шишкова) направлен на развитие умений и навыков чтения и письма печатными буквами с использованием дактильной формы речи как вспомогательного средства [9].

В работе со слабослышащими детьми могут использоваться также электронные пособия по русскому языку, тесты, иллюстрации и др., которые позволяют мотивировать ребенка к овладению учебным материалом. Педагоги, как правило, стараются совмещать традиционные и современные методики обучения слабослышащих детей, учитывая комплексный подход к развитию их речи.

Использование ИКТ на занятиях сокращает время обучения детей, позволяет представить обучающий и развивающий материал в виде ярких, запоминающихся опорных образов. Такие занятия имеют четкую структуру и алгоритм.

Применение компьютерных технологий в работе со слабослышащими детьми на уроках русского языка имеет следующие достоинства:

1) динамичное использование ресурсов;
2) вовлечение всех детей в образовательный процесс;
3) возможность учета индивидуального подхода к каждому конкретному ребенку;
4) проверка и объективная оценка знаний слабослышащих детей;
5) возможность демонстрации объектов более доступных для восприятия слабослышащими детьми;
6) осуществление полисенсорного восприятия учебной информации;
7) активизация всех каналов восприятия, что способствует компенсации объема информации, получаемой из учебной литературы;
8) применение материалов, распечатанных на принтере: дидактических заданий, наглядного материала и др. [5, с. 37].

Использование ИКТ на уроках русского языка при обучении детей с нарушениями слуха позволяет индивидуализировать обучение по темпу и глубине прохождения темы. Кроме того, создается благоприятная среда для получения знаний слабослышащими детьми с учетом индивидуальных способностей на основе появления у ребенка ярких эмоций, что в свою очередь способствует повышению их учебной мотивации.

Таким образом, в образовательном процессе при работе со слабослышащими детьми, в том числе на уроках русского языка, эффективно использовать именно ИКТ, поскольку они дают возможность представить обучающий и развивающий материал в виде ярких, запоминающихся опорных образов, а также позволяют подбирать наиболее эффективные методы обучения с учетом дефицита слуха детей.

**Список использованных источников**


1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Академия, 2004. – 230 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982.
3. Речицкая Е.Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. – М.: Владос, 2000. – 128 с.
4. Розанова Т.В. Дети с нарушениями слуха // Специальная психология: учебное пособие / под ред. В.И. Лубовского. – М., 2003. – С.138–193.
5. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
6. Грабенко Т.М. Игровая педагогическая технология как средство эмоционального развития слабослышащих школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 18 с.
7. Куревлева Н.В. Применение специализированных компьютерных технологий в специальном образовании [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vashpsixolog.ru.
8. Миронова А.А. Специализированные информационные технологии в структуре модернизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://almanah.ikprao.ru
9. Режим доступа: https://gym1748v.mskobr.ru/attach_files/7gornostaev-prosveschenie-27-04-2018.pdf.

# ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ВВЕДЕНИЯ И ЗАПОМИНАНИЯ СЛОВАРНЫХ СЛОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

***Зимина А.А.,***
*ТИ имени А.П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,*
*г. Таганрог*

# EFFECTIVE METHODS OF MEMORISING DICTIONARY WORDS IN PRIMARY SCHOOL ACCORDING TO FSES

***Zimina A.A.***

Многие обучающиеся начальных классов сталкиваются с трудностями усвоения слов традиционного написания. Причинами, затрудняющими усвоение данных слов, являются:

➢ изолированная работа над непроверяемыми безударными гласными на уроке, в отрыве от всей другой орфографической работы;

➢ пассивная роль обучающихся при знакомстве со словарными словами: словарное слово предъявляется и анализируется самим учителем. Обучающимся предлагается только списать и заучить его. Механическое заучивание словарных слов утомляет обучающихся и не формирует у них интереса к русскому языку.

**Целью данной статьи** является выявление эффективных приемов запоминания словарных слов в начальных классах.

Изучением проблемы запоминания и написания слов с непроверяемыми орфограммами занимались ученые: И.В. Захарова, В.Ф. Иванова, В.П. Канакина, М.Р. Львов, О.Н. Левушкина, М.М. Разумовская, рассматривающие разные аспекты указанной проблемы.

На сегодняшний день выделяют традиционные и нетрадиционные приемы введения и запоминания словарных слов в начальной школе. К традиционным приемам относят: чтение и отгадывание загадок, разгадывание ребусов и кроссвордов, рассматривание предметных картинок, связанных со словарным словом [6, с.321].

Такие приемы введения и запоминания менее эффективны, так как обучающиеся пассивно знакомятся с новым словом, что существенно снижает качество его восприятия.

Нетрадиционные приемы работы по запоминанию словарных слов включают в себя:

- мнемонические приемы – стихи, рассказы, лингвистические сказки, ребусы, рисунки, которые вызывают у детей определенные ассоциации, помогают обучающимся запомнить трудное слово [7, с. 25];

- небольшие детские рассказы, сказки.

Рассмотрим работу с обучающимися на примере русской народной сказки «Как собака друга искала».

После первичного синтеза учитель проводит беседу по содержанию сказки. Данная работа поможет запоминанию орфографии слова «собака». Обучающиеся рассматривают изображение собаки. Следующим этапом будет работа на выявление «трудного места», после которого следует этап вторичного синтеза.

Учитель задает вопросы:

– С кем подружилась собака? (С человеком).

– Что построил человек для собаки? (Конуру).

В слове «собака», вместо буквы *О* рисуем конуру, напоминающую непроверяему гласную О;

- деление словарного слова на входящие в него значимые сочетания звуков и букв [1, с. 143].

**Например:** слово завтрАк. Созвучное ему слово рАк;

- прием запоминания словарного слова на основе мышечной памяти.

Можно выполнять танцевальные движения, жесты, характерные для пантомимы, ассоциирующиеся с движением.

- Прием бестолкового словаря, заключающийся в необычном дроблении словарного слова.

При применении этого приема слова дробятся на части, а затем смысл слова складывается из смысла частей [4, с. 62].

**Например:** график – маленький граф.

Мнемонические приемы включают в себя следующие виды:

➢ **Ассоциативный прием**, заключающийся в связывании словарного слова с ярким ассоциативным образом, который вспоминается при написании данного словарного слова, помогая правильно написать орфограмму.

Данный прием способствует прочному запоминанию словарного слова и развитию творческих способностей обучающихся [2, с. 65].

Учитель не должен навязывать обучающемуся свой ассоциативный образ. Школьники должны сами придумать образ, который закрепится у них в памяти [3, с. 54].

***При введении нового словарного слова работу на основе приема ярких ассоциаций рекомендуется проводить в определенной последовательности:***

- предъявление словарного слова;
- объяснение лексического значения слова;
- постановка ударения;
- подчеркивание слога, который вызывает трудности при написании;
- запись в словарь с выделением (размером, цветом, рисунком) сомнительной орфограммы;
- нахождение ассоциативного образа, связанного со словарем, и запись его напротив словарного слова в словаре с выделением (размером, цветом, рисунком) одинаковых букв;
- изображение словарного слова, объединенного с ассоциативным образом (рисунок, пересечение слов через сомнительную орфограмму), т. е. опора;
- прочитывание словарного слова и четкое воспроизведение вслух найденного ассоциативного образа (по словарю и по опоре) с представлением их объединения и связывающей их сомнительной орфограммы;
- составление и запись предложений с новым словарным словом с выделением цветом сомнительной орфограммы, подбором родственных слов.

➢ **Фонетические ассоциации** заключающиеся в подборе к словарному слову по схожести звучания мнемофразу.

**Например:** пенал – пЕрвым достаю пенал; библиотека – бИблИя в библиотеке.

➢ **Графические ассоциации** основываются на запоминании словарного слова при выполнении обучающимся рисунка на буквах, которые вызывают трудности в написании, либо рисунка, обозначающего само слово [5, с. 95].

В процессе данной работы над словарными словами у обучающихся формируются следующие универсальные учебные действия (УУД):

- познавательные:

умение перерабатывать информацию для получения нового продукта;

умение преобразовывать информацию из одной формы в другую;

- коммуникативные:

умение доносить свою позицию до других;

умение понимать другие позиции (пытаться принимать другую точку зрения);

- регулятивные:

решение проблемы творческого и поискового характера.

Таким образом, нетрадиционные методы работы со «словарными словами» позволяют осуществлять яркое, образное изложение материала, активизировать воображение обучающихся, способствуют развитию познавательного интереса. Запоминание слова с непроверяемой орфограммой на основе мнемотехники позволяет быстрее и эффективнее добиться более высоких показателей.

Разнообразие методов и приемов словарной работы в начальной школе с учетом современных методик, при использовании которых обучающийся является субъектом своей собственной деятельности, согласно требованиям ФГОС, повышает качество усвоения материала, уровень орфографических знаний младших школьников.

**Список использованных источников**


1. Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. 2 класс.– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 224.
2. Волкова Е.В. Русский язык.1-4 классы // Словарная работа на уроке // Эффективная методика. – Волгоград: Учитель, 2009. – С.94.
3. Дмитриева В. Словарные слова // практическое пособие для школьников младших классов. – Санкт-Петербург: КОРОНА принт, 2015. – С. 106.
4. Жиренко О.Е, Шестопалова Е.А. // Словарная работа: рабочая тетрадь. 3 класс. – М.: Вако, 2014. – С. 96.
5. Иншакова О. Словарные слова в образах и картинках. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – С.159.
6. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Издательский центр «Академия», 2012.– С. 464.
7. Мишакина Т.Л., Гладкова С. А., Митрофанова Г.И. Тренажер по русскому языку для учащихся 1-2 классов. Учу словарные слова. – М.: Ювента, 2013. – С. 48.

# РОЛЬ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

***Зубарева А.В.,***
*ЮФУ, Международный институт*
*междисциплинарного образования*
*и иберо-американских исследований, г. Ростов-на-Дону*

# THE ROLE OF TERMINOLOGY IN TEACHING PROFESSIONAL LANGUAGE

***Zubareva A.V.***

Одной из наиболее важных задач современного этапа развития системы высшего образования в России является подготовка высококвалифицированных специалистов для различных сфер общественной жизни для зарубежных стран. Ключевым моментом в этом вопросе является профессионально ориентированное обучение русскому языку. Важнейша\ составляющая успешной учебной деятельности, на наш взгляд, владение языком специальности, так как попадая в ситуацию общения по профильным дисциплинам студенты испытывают трудности общения.

Эффективность процесса обучения языку во многом зависит от профессиональной мотивации, которая является основной побудительной причиной в учебно-профессиональной деятельности [4, с. 10].

Русский язык в специальных целях рассматривается на всех этапах адаптации иностранных учащихся.

«Языком специальности» в РКИ традиционно называют «языки» отдельных (частных) профессиональных и научных сфер деятельности/общения и, соответственно, «языки» специальных профессионально ориентированных дисциплин.

При этом под «языком специальности» понимаются разнообразные и разнородные в семиотическом отношении знаковые элементы как языкового, так и неязыкового характера, которые являются органичной частью той или иной профессиональной сферы общения, неся в себе ее информационное содержание (что и обусловливает достаточно широкий объем понятия «язык специальности»). Понимаемые в таком широком смысле «языки специальности», с одной стороны, имеют особенности, свойственные научному языку в целом, а с другой – обладают специфическими особенностями (на языковом и неязыковом уровнях), связанными, в частности, с особенностями предметного содержания той или иной науки / специальности, а также принятыми в ней способами выражения этого содержания и др.

Практика преподавания РКИ показывает, что включение общепрофессиональной и специальной лексики в учебный процесс уже на довузовском этапе усиливает профессиональную мотивацию и способствует более раннему формированию некоторых общих понятий по специальности [3, с. 5].

В курсе РКИ на довузовском этапе на научный стиль речи отводится большое количество часов. В учебниках и учебных пособиях по языку специальности представлены основные лексико-грамматические конструкции, типичные для научного стиля речи, тексты, содержательная структура и содержательная сторона которых обеспечивают постепенное вхождение студентов в их будущую специальность [4, с. 9]. Погружение в язык специальности помогает иностранным учащимся уже на подготовительном этапе ориентироваться в основных терминах их будущей специальности, помогает в их самостоятельной работе с учебником по специальности.

Ведущее место на занятиях по РКИ занимают тексты по специальности. Они являются основной единицей обучения языковой и коммуникативной компетенции, а также служат базой для изучения терминологической лексики и грамматических конструкций. Такого рода тексты являются основой для формирования речевых навыков. Осмысление и усвоение терминов в научных текстах необходимо для овладения языком специальности.

По утверждению А.А. Реформатского, изучение и анализ терминологической лексики наиболее эффективны на материале языка науки [1, с. 15].

Язык науки – это самостоятельная функциональная разновидность общелитературного языка, на основе которой изучаются особенности терминологической лексики. Именно поэтому у иностранных студентов должны быть сформированы представления о специфике научного текста как особой формы коммуникации. Ученые по-разному определяют понятие «термин». Одни считают, что для них характерны однозначность, краткость, отсутствие синонимии, антонимии и так далее. По мнению других, термину свойственны все общеязыковые явления. Но в одном их мнения сходятся: для терминологии характерны тенденции развития общелитературного языка. Одновременно с этим отмечается, что терминология развивается самостоятельно и оказывает влияние на развитие общелитературного языка, в честности научного стиля [4, с. 5].

Терминологическая лексика – это самостоятельная область лексической системы. При презентации терминологии на уроке РКИ необходимо соблюдать принцип системности подачи материала. На основе языка специальности можно представить языковые свойства термина, как лексико-семантические, словообразовательные, функционально-стилистические.

На наш взгляд, очень важно правильно ввести в речь термин и объяснить его. Наиболее правильным, подлинно научным определением тер-

мина принято считать дефиницию, которая указывает на ближайшее родовое понятие и существенный отличительный признак. Но дефиниция не единственный способ раскрытия значения термина. Часто он вводится при помощи описания, устанавливающего связи между терминами.

Считаем необходимым отметить сложность работы над составными терминами. Они имеют свою схему, структуру и лексическое наполнение. Исходя из наличия лексической связи между компонентами составного термина, преподавателю следует обращать внимание на подчинительный тип таких единиц. При работе с научным текстом студенты могут встретить терминологические словосочетания, которые содержат два и более компонентов.

При работе над терминологической лексикой необходимо координировать учебную деятельность преподавателей РКИ и преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин. Принцип междисциплинарной координации имеет особую значимость. Преподавание специальных дисциплин с учетом принципа межпредметной координации ведет к формированию у иностранных студентов целостной научной картины мира.

Работа по обучению терминологической лексике на основе научного текста дает возможность иностранным студентам расширить свои знания по специальности, обогатить словарный запас, повысить мотивацию к обучению.

**Список использованных источников**

1. Варавва С.В. О разных подходах к обучению научному стилю иностранных студентов на начальном этапе: материалы XI Конгресса МАПРЯЛ «Мир русского слова и русское слово в мире». – София, София: HeronPress, Т. 6 (1).
2. Евстигнеева И.Ф. Некоторые особенности обучения языку специальности студентов-иностранцев на этапе довузовского образования // Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. – София: HeronPress, Т. 6 (1).
3. Кислик Н.В. Некоторые аспекты преподавания научного стиля слушателям подготовительного отделения экономического профиля // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижение, проблемы и перспективы развития: материалы II международной научно-методической конференции. – Минск: Издательский центр БГУ.
4. Федотова И.Э., Кашевская Л.Ф. Роль терминологической лексики в обучении языку специальности

# ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Иваницкая М.А.,***
*МБОУ «Лицей № 26»,*
*г. Шахты РО*

# TEACHING RUSSIAN AND LITERATURE AS A BASIS FOR FORMING LINGUISTIC RESONALITY IN THE MULTICULTURAL SOCIETY

***Ivanitskaya M.A.***

Система образования нашей страны, в которой проживают более 190 наций и народностей, является поликультурной и многоязычной. Исторически наше государство сложилось как сообщество разных этносов, культур и религий. Для сохранения прочности государства жизненно необходимо учитывать интересы всех народов и культур. В российских образовательных стандартах значительное место занимают вопросы сохранения культурного разнообразия, формирования мировоззрения, основанного на диалоге культур, учитывающего многонациональную природу нашей страны.

Вопрос воспитания духовно-нравственной, свободной, толерантной, граждански активной, высокоинтеллектуальной и здоровой личности в условиях поликультурной образовательной среды приобретает первостепенную значимость. Одной из задач современной школы является организация учебной деятельности, в процессе которой каждый ученик, выступая в роли носителя своей культуры, вступает в диалог как с русской культурой, так и с культурами других народов. Диалоговый подход позволяет идти от родной культуры к российской и далее – к мировой. Это помогает формировать в сознании детей целостнуюкартину мира и повышать общий культурный уровень.

В современных условиях проблема межнационального взаимопонимания приобретает особую значимость, диалог культур важен как средство формирования умения жить в многонациональной стране, толерантности, терпимости и уважения друг друга, гармонизации национальных отношений.

Диалог культур может и должен стать фундаментом той работы, которую проводит в мультикультурном классе любой учитель, а особенно учитель-словесник. От степени владения русским языком учащихся-инофонов зависит очень многое, ведь без достаточного знания языка обучения невозможно качественное освоение знаний по любому предмету. Однако если учитель ставит перед собой только узкую задачу – по мере

возможности дать практические лингвистические навыки общения, при этом игнорируя или не принимая во внимание национальную идентичность учащегося, – цель обучения во всем ее объеме не будет достигнута. Наиболее продуктивным к работе в мультикультурных классах представляется такой подход, в основе которого «шаг навстречу» – взаимный интерес учителя и ученика к особенностям культуры двух народов, которых жизнь сделала соседями. Причем этот взаимный интерес должен лежать и в основе межличностных отношений в классе, создавая атмосферу доброжелательности, товарищеского понимания.

***При обучении русскому языку и литературе в условиях поликультурной образовательной среды следует руководствоваться несколькими подходами:***

*Структурным*, сущность которого состоит в последовательном введении грамматических структур-образцов в зависимости от уровня трудности. *Лексическим*, который основан на приоритетной роли лексики. *Лингвокультурологическим*, при котором единицы языка и речи рассматриваются в категориях культуры.

*Личностно-ориентированным*, учитывающим индивидуальные особенности учащихся.

*Индуктивно-дедуктивным*, предполагающим организацию работы от частного к общему, и наоборот.

*Когнитивным*, который опирается на принцип сознательности обучения, развитие мышления через развитие системы языка.

*Коммуникативным*, сущность которого состоит в стимулировании учащихся к речевой деятельности, формировании навыков устной и письменной речи.

*Аспекты диалога культур могут быть самими различными, среди них можно отметить те, что особенно могут помочь учителю-словеснику в его работе с детьми-инофонами:*

– *Лингвистический аспект.* Для успешного освоения русского языка учащимися-билингвами учителю важно знать хотя бы некоторые особенности родного языка обучающихся. Эти сведения помогут ему правильно построить работу при изучении разных разделов лингвистической науки. Следует учитывать, например, что в большинстве восточных языков нет категории рода для неодушевленных имен существительных. В ряде языков народов Востока существует постоянный порядок слов в предложении, не совпадающий с русской традицией, полностью отсутствуют предлоги. А в армянском языке наравне с предлогами существуют и послелоги. Особенность языков народов Северного Кавказа – большое количество согласных (до 80) при наличии всего 2–3 гласных, в этих языках иногда отсутствует понятие о мягкости согласных. Знание этих и других особенностей национальных языков поможет разработать соответствующие виды и формы заданий, сделать объяснение более понятным, использовать при изучении русского языка прием аналогии, сопоставления или противопос-

тавления явлений двух языков. Кроме этого, можно рекомендовать такие приемы работы, которые позволят активизировать познавательный потенциал учащихся-инофонов. Например, они сами могут рассказать о своем языке, его интересных особенностях, познакомить с формулами приветствия, благодарности, поздравления и пр. Такая работа предупредит возможные насмешки по поводу языкового несовершенства новичка, будет способствовать формированию в классном коллективе товарищеских отношений, основанных на понимании и взаимном интересе.

Интересной и плодотворной может быть и работа по знакомству с лексикой и фразеологией. Можно рекомендовать учащимся-инофонам ведение рукописных словарей. В какой-то степени освоению лексики может помочь и использование давно вошедших в наш лексикон слов-тюркизмов, имеющих свои особенности, и вообще использование материалов о влиянии восточных языков на русский. Хочется напомнить также, что у каждого народа существует своя национальная фразеология, и если учитель-словесник будет знать хотя бы некоторые пословицы и поговорки народов Востока (а многие из них аналогичны по значению русским, пусть и различаются по форме), это поможет ему сделать осмысленным и успешным освоение этого пласта языка.

Огромное значение для учащихся-билингвов имеет овладение коммуникативными навыками, поэтому организация языкового общения должна стать одной из главных задач учителя. Чтобы дети не стеснялись говорить на уроке, необходимо вести с ними направленную работу. Здесь могут помочь ролевые игры, фреймы (моделирование жизненных ситуаций), подготовка различных сообщений, в том числе и о национальной культуре (история народа, традиции, костюм и др.). Однако необходимо помнить, что должно быть организовано и «встречное движение», то есть с подобной информацией должны регулярно выступать и русские учащиеся – именно так происходит диалог культур.

– *Литературный аспект.* Освоение русской литературы представляет большие сложности для учащихся-инофонов, помимо вполне понятных языковых трудностей. Учителя-словесники часто сталкиваются с непониманием или недопониманием этими учащимися тематики и проблематики художественного текста, особенностей языка, так как произведение для инофонов оказывается вырванным из историко-культурного контекста, не связанным с литературной традицией, не подкрепленным знаниями об авторе, оно представляется им чуждым и неинтересным, а в лучшем случае воспринимается как источник некой необязательной информации. В какой-то степени здесь тоже может помочь диалог культур. Например, при изучении фольклора возможно обращение к национальным народным сказкам, песням, эпическим сказаниям, с которыми учителю, работающему в мультикультурном классе, следует познакомиться заранее. Тогда возникнет возможность для сопоставления (образов героев и их поведения, языкового воплощения, образных средств и пр.), введения в урок элементов

анализа, в том числе и литературоведческого. «Ходячие сюжеты» сказок, их образная система и языковая структура могут предоставить богатые возможности для проведения цикла интересных занятий, в которых примут активное участие все учащиеся. Поможет учителю и его знакомство с яркими представителями национальной литературы. В Таджикистане издавна чтят Саади и Хайяма, Низами и Хафиза, в Узбекистане – Алишера Навои, азербайджанец отзовется на имя Насими, армянин будет польщен упоминанием о Наапете Кучаке. Расул Гамзатов и Алим Кешоков – гордость Северного Кавказа. Почему бы учащимся-билингвам не прочитать их стихи на родном языке, не рассказать об авторах и своем отношении к их творчеству – ведь интерес к своей литературе способствует заинтересованности и литературным творчеством другого народа. Интересной может быть и работа по сравнению оригинала на родном языке с его переводом на русский; при достаточном уровне интереса и подготовки возможен и самостоятельный перевод с родного языка на русский и наоборот. На уроках словесности в старших классах возможно проследить, как развивалась «восточная» тема в русской литературе. Тут можно вспомнить пушкинские вольные переводы из Корана, «Ашик-Кериб» и «Три пальмы» М. Лермонтова, «кавказские» вещи Л. Толстого, «Персидские мотивы» С. Есенина, лирику Д. Кедрина, повести Ч. Айтматова и многие другие произведения, где восточные народы показаны с искренним интересом, пониманием и уважением.

Через художественную литературу билингвы должны получить достаточное представление о жизни России в разные эпохи, о национальных традициях, об особенностях русского менталитета. Дополнением к урокам словесности определенной тематики может быть и обращение к национальному театру, музыке, кинематографу. Яркие и зрелищные фрагменты с «восточной» тематикой могут сделать диалог культур более ярким и результативным.

Усвоение русского языка и литературы должно строиться на принципе толерантности и сотрудничества с родным языком и литературой. В противном случае у ребенка может сложиться негативное отношение к государственному языку. В основе диалога культур лежит постоянный обмен духовными ценностями народов, который должен привести к взаимному обогащению. А к учителю, работающему в условиях поликультурной образовательной среды, предъявляются особые требования. Дополнительное самообразование, привлечение разнообразных вспомогательных источников, овладение новыми методиками, выработка особых приемов и форм работы – вовсе не легкая задача. Но время и силы, затраченные на этот труд, оправдывает высокая гуманистическая цель – укрепление культурных и деловых связей между народами, увеличение благосостояния нашей Родины.

## Список использованных источников

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 268 с.
2. Колобова Л.В. Становление личности школьника в поликультурном образовании: Автореферат дис. … докт. пед. наук. – Оренбург, 2006. – 43 с.
3. Воскресенская Н.М. Образование и многообразие культур // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 105–107.

# ВОСПРИЯТИЕ МЕЖТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ: МАЛЬЧИК-ПЕВЧИЙ У А.П. ЧЕХОВА И И.Д. ВАСИЛЕНКО

***Ивченко Т.Ю.,***
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# UNDERSTANDING INTERTEXTUAL TIES: A SINGER BOY IN A.P. CHEKHOV AND I.D. VASILENKO STORIES

***Ivchenko T.Yu.***

Жизнь и творчество А.П. Чехова в наше время уже достаточно исследованы многими чеховедами – среди них З. Паперный, М.П. Громов, И. Сухих, Д. Рейфилд. Интерес к биографии А.П. Чехова проявляют не только литературоведы, но и писатели. Мы рискнем предположить, что существует еще один подход к восприятию и пониманию чеховского текста: через его «отражения» в произведениях других авторов. Одним из таких писателей был И.Д. Василенко.

Вырос писатель на родине А.П. Чехова, в городе Таганроге. И, по словам Л.В. Шемшелевича, был человеком чеховского характера, чутким, добрым, скромным до застенчивости. Нельзя не согласиться с тем, что Василенко видел и писал о том, что видел когда-то и сам Чехов.

Из биографии А.П. Чехова известен тот факт, что в детстве он был певчим в церковном хоре. Известно и то, что отец его, Павел Егорович, был человеком деспотичным и строгим. Его купеческое дело особого энтузиазма в нем не вызывало, а вот церковные службы и общественная деятельность вдохновляли его гораздо больше. В особенности ему нравилось церковное пение. Он очень любил ходить в церковь и искренне отдавался искусству пения. Со временем он стал регентом соборного хора. Тут подросли его собственные дети, и, не задумываясь об их умениях, отец отправляет их в хор; в него попадает и будущий писатель Антон Павлович. Трудно приходилось мальчику, голос его был неразвит, слух был плох. Ночные спевки отнимали у него много сил и здорового сна, от чего было пролито немало слез. Обучаясь в гимназии, он приходил после уроков уставший и голодный, но об отдыхе можно было только мечтать. Спевки происходили в комнате, примыкавшей к лавке Чеховых, а выступал хор в монастыре и во «Дворце» (так называли в Таганроге дом, где когда-то жил и умер император Александр I.) [2, с. 82–91].

Сам Чехов вспоминал об этом так: «Знаете, когда, бывало, я и два моих брата среди церкви пели трио «Да исправится» или же «Архангельский глас», на нас все смотрели с умилением и завидовали моим родите-

лям, мы же в это время чувствовали себя маленькими каторжниками» [3, с. 20–21].

«Религии у меня теперь нет», – скажет Антон Павлович спустя годы, отрекаясь от того, что пыталась вложить в него церковь и его отец. « Вообще в так называемом религиозном воспитании, – писал Чехов, – не обходится дело без ширмочки, которая недоступна оку постороннего. За ширмочкой истязают, а по сю сторону ее улыбаются и умиляются. Недаром из семинарий и духовных училищ вышло столько атеистов» [3, с. 20–21].

Схожие события изображены в романе И.Д. Василенко, где главный герой, Митя Мимоходенко, также имел в своей биографии опыт певчего в монастыре. На него была наложена эпитимия (церковное наказание) за то, что он на уроках Закона Божьего «задает батюшке глупые вопросы и будоражит класс». По условиям наказания, мальчик каждый день после уроков должен был приходить в церковь на спевку к регенту. Голос Мити, по словам батюшки, был райский, имел приятный тембр. Постепенно в церковь, ранее не имевшую столько прихожан, стало стекаться большое число людей, всех привлекал мальчик - певчий. И теперь для Мити это стало более утомительным, он, как когда-то и маленький Чехов, не знал выходных, и праздники для него были очередной нагрузкой [1, с. 303].

Отсюда мы уже можем проследить, что И. Василенко творчески переработал биографический факт и в итоге мы получаем, что оба мальчика поют в хоре, только один имеет для этого все данные: желание, голос и личную выгоду, а другой этого всего не имеет. Ситуация Мити – авторский вымысел писателя на основе реальных событий из жизни А.П. Чехова. «Отражением» чеховской биографии в романе И. Василенко становится определяющая роль отца.

Отец Мити не был таким суровым, как отец Чехова, и не стал настаивать на продолжении занятий, когда мальчику надоело это. Однако через некоторое время в дом к главному герою пожаловал патер Греческого монастыря, «черный батюшка», так прозвал его Митя. Патер предложил отцу заработать на том, что его сын будет петь в Греческом монастыре, предлагая мальчику хорошее питание и деньги. Отец понимал, что мальчику не мешало бы хорошо питаться, но без согласия сына не мог согласиться на это. Разные мотивы поведения отцов некоторым образом разграничивают реальные факты и вымысел. Неожиданно мальчик согласился, и на это у него были свои причины. Он слышал легенду о том, что в монастыре спрятаны сокровища, которые монахи усиленно охраняют. Митя давно мечтал добыть эти сокровища, чтобы употребить на спасение Петра, с которым он однажды путешествовал. Таким образом, инициатором продолжения этого занятия был сам Митя, который преследовал собственные цели.

И здесь мы можем наблюдать следующий процесс: чеховскую биографию и историю города Таганрога И. Василенко мастерски переплел с романтическими чертами увлекательной для подростков авантюрной прозы и получил совершенно новую интерпретацию этих составляющих в духе приключенческой литературы. Мы знаем, что и сам Чехов использовал для некоторых своих произведений мотив приключений. Например, его рассказ «Мальчики», где повествуется о двух гимназистах, которых связывала общая идея. Они под влиянием романов о Диком Западе задумывают побег в Америку, мечтая о приключениях, добыче золота и об охоте на тигров. Побег мальчиков заканчивается провалом, их быстро находят и возвращают домой.

И если у Чеховых место спевки было свое и представляло собой комнату в лавке, то место пения Мити было совсем иным, даже в какой-то степени мистическим. «Что это был за дом! Он не походил ни на один из домов, какие были в городе. Какая-то прямоугольная глыба. Видно, тот, кто его строил, добивался одного: чтоб никто в этот дом не проник и не увидел, как там живут и что там делают. А рядом с этим глухим зданием стояла высокая церковь» [1, с. 340].

Как нам известно, Греческий монастырь реально существовал в Таганроге, но был закрыт в 1926 году, а в 1933 году на его месте был построен многоэтажный дом. Во времена Чехова он представлял собой здание, построенное в стиле классицизм, а в доме, расположенном рядом была оборудована церковь во имя святых Козьмы и Димиана.

Погрузившись глубже в жизнь монастыря, мальчик узнает скрытые от глаз посторонних тайны. Точно так, как и Антон Павлович в свое время, наблюдая за жизнью прихожан и священнослужителей открыл по-новому для себя этот мир. Чехов узнал, что та сторона жизни, о которой он читал в священных книгах и о которой ему рассказывали дома, является вымышленной. Многие попы, монахи и дьяки оказывались вовсе не благочестивыми служителями церкви и вся их святость и богобоязненность оборачивалась ханжеством. На самом деле это были сквернословы, пьяницы и воры. Это оказало большое влияние на маленького Чехова и зародило в душе ребенка большие противоречия. Так и Митя Мимоходенко узнает, что патер картежник, пьяница и контрабандист. А мальчик в монастыре давал еще одно средствозаработать денег и не более, ведь этому мальчику с ангельской внешностью подавали в разы больше, а после наступал раздел денег между батюшками: «…И они начали спорить. Патер доказывал, что отцу Евстафию следовало получить не половину всей кружки, а половину доли патера, доля же патера составляет три шестых всей кружки, так как другие три шестых идут дьякону и остальному причту. На это наш батюшка отвечал, что ему нет дела до дьякона и остального причта, а есть дело только до кружки, и что иначе он немедленно отберет меня у греков и вер-

нет в русскую церковь, как подданного российского государя императора» [1, с. 382].

Стоит отметить, что роман Василенко создавался в годы торжества атеизма, в 1962-63 гг., поэтому безнравственность служителей церкви акцентирована до гротеска. А.П. Чехов, вопреки всему, оставался человеком религиозным, тем более будучи подростком, он не мог противиться церковному укладу.

Вскоре Митя обнаружил еще одну тайну монастыря. В келье патера он нашел контрабандную ткань, которую хранил монах в своей кладовой. Тогда у мальчика открываются глаза на все пороки, которым подвержены монахи и он решает, что больше не может наблюдать, насколько развращены люди, которые должны быть примером для подражания для простых прихожан. Главный герой бежит из монастыря навсегда.

Таким образом, герой Василенко, как и Чехов в жизни, переживает разоблачение романтического ореола, созданного вокруг святости. Василенко для этого использует прием «ширмочки», когда правду мы узнаем постепенно, по мере развития сюжета.

А вот хор отца Чехова просуществовал достаточно длительное время, хотя претерпел некоторые трудности. Сначала прекратились обедни в монастыре из-за смены иеромонаха и хор остался без места и дела, но занятия продолжались. Чехов к этому моменту заметно подрос и петь ему становилось все сложнее, к тому же в нем уже играло юношеское самолюбие. Последний куплет регент приказывал исполнять на коленях, несмотря на то, что сапоги у мальчика были полны «недочетами», а показывать протоптанную и грязную подошву для гимназиста было обидно, могли засмеять. Все закончилось в тот момент, когда семья Чеховых в силу житейских обстоятельств была вынуждена переехать в Москву. Хор распался, пение прекратилось, но оставило в душе писателя безотрадные воспоминания. Поэтому уже в зрелые годы он говорил: «в детстве у меня не было детства».

Таким образом, биографические факты из жизни А.П. Чехова вместе с авторской фантазией и воспоминаниями о Таганроге писателя И.Д. Василенко искусно переплелись в романе о детстве Мити Мимоходенко. Чехов и его произведения очень часто находили отражение в текстах писателя («Артемка», «Жизнь и приключения Заморыша»). Будучи большим поклонником Чехова, с особой теплотой и вниманием он подмечал и передавал в своих произведениях реалии жизни города Таганрога и самого Антона Павловича. Мы считаем, что используя метод «отражения» (т.е выискивая чеховские цитаты, топонимические знаки, устойчивые образы, характеры и мотивы) можно заинтересовать детей произведениями А.П. Чехова и произведениями И.Д. Василенко, а также сформировать читательскую культуру и элементарные навыки литературоведческого анализа.

## Список используемых источников

1. Василенко И.Д. Жизнь и приключения Заморыша. – М.: Эксмо, 2013.
2. Из школьных лет Антона Чехова. Сборник воспоминаний. – М.: Государственное Издательство детской литературы Министерства Просвещения РСФСР, 1962 . – С. 82–91.
3. Чехов А. П. Письмо Леонтьеву (Щеглову) И. Л., 9 марта 1892 г. Мелихово // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974–1983. Т. 5. Письма, Март 1892. – 1894. – М.: Наука, 1977. – С. 20–21

# К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ

***Ильин Д. Н.,***
***Савченкова И. Н.,***
***Скуратова Е. А.,***
***Шакирова Г. Р.***
*Южный федеральный университет*
*г. Ростов-на-Дону*

# TEACHING WRITING TO FOREIGN SCHOOL LEAVERS

***Ilyin D.N.***
***Savchenkova I.N.***
***Skuratova E.A.***
***Shakirova G.R.***

С развитием современных технологий письменное общение стало неотъемлемой частью учебно-познавательной деятельности учащихся, так как почти 80% обмена информацией осуществляется в письменном виде [9]. Отечественные методисты считают, что письменная речь может «превратиться в равноправный и равнозначимый другим вид речевой деятельности» и быть выделена в отдельный аспект обучения [3, с. 27]. Для методического обеспечения занятий по развитию письменной речи необходимы специализированные пособия, которые могут отличаться адресацией, объемом, содержанием, типами заданий и т. д. Рассмотрению лингводидактических особенностей одного из таких пособий посвящена данная статья.

Пособие «Русский язык как иностранный (довузовский этап обучения, уровень В1+)», созданное авторским коллективом русистов Южного федерального университета [7], предназначено для подготовки иностранных обучающихся к итоговому экзамену по русскому языку на этапе довузовской подготовки. Пособие подготовлено на основе концепции экзамена по русскому языку как иностранному для выпускников подготовительных факультетов РФ [6]. Согласно данной концепции уровень В1+, который охватывает рамки общего владения РКИ, дополняется языковым материалом общенаучной тематики, что позволяет решать коммуникативные задачи в рамках учебной деятельности студента российского вуза.

Работа с пособием поможет учащимся познакомиться с технологией тестирования, приобрести опыт выполнения заданий, психологически настроиться на сдачу экзаменов в тестовом формате и тем самым подготовиться к прохождению аттестационных испытаний. По мнению специалистов, опыт работы с тестовыми заданиями помогает тестируемым сконцен-

трироваться на самом испытании и показать значительно лучшие результаты [1].

В пособие входит 5 разделов, каждый из которых делится на параграфы. Два раздела обучают письму – «Письмо» и «Аудирование». Раздел «Письмо» состоит из следующих параграфов: 1. Читаем и пишем изложение; 2. Пишем план текста; 3. Читаем и пишем конспект. Раздел «Аудирование» составляют два параграфа: 1. Слушаем и пишем изложение; 2. Слушаем и пишем конспект.

Основной целью данных разделов является развитие коммуникативной компетенции учащихся в области письма (и аудирования), коррекция и систематизация речевых навыков и умений в этом виде речевой деятельности. Особое внимание уделяется жанровым особенностям письменной речи, правильному выбору варианта речевого поведения при решении коммуникативных задач в учебно-научной, учебно-профессиональной, социально-культурной сферах общения.

Каждый параграф включает теоретические сведения о заявленных речевых жанрах, образцы выполнения работ и содержит текстовый материал для отработки практических навыков создания речевых произведений.

Тексты пособия делятся на три группы. К первой относятся тексты-источники, представляющие собой образцы речевого поведения в определенной ситуации, своего рода программу коммуникации [4]. Работая с источниками, учащиеся проводят параллельный анализ смысловых и языковых показателей текста, устанавливают информативные центры, определяют характер внутритекстовых смысловых связей, извлекают информацию, необходимую для порождения собственного произведения.

Составляя текстотеку пособия, авторы обращали внимание на его культурологическую составляющую и стремились создать тексты, интересные для иностранцев. Большое внимание при подборе текстов уделялось отражению в них реалий современной жизни; учитывался и возраст участников учебного процесса. Поэтому в пособии нашли место тексты об ученых и изобретениях, которые помогают существенно изменить качество жизни современного человека, об актуальных проблемах современного образования, о влиянии современных форм коммуникации на социальные нормы поведения, о нравственном самоосознании личности и методиках оценки интеллекта, о процессах, которые происходят сегодня в языках, о людях, вошедших в историю России (славянских просветителях, А.С. Пушкине и других деятелях культуры). Также в пособии представлены фрагменты лекций ученых, работающих в современной высшей школе, которые при желании можно прослушать в видеорежиме в рамках проекта «Academia» телеканала «Культура». Представлен и местный страноведческий материал, знакомящий обучающихся с Донским краем. Такая инфор-

мация расширяет знания иностранцев о стране изучаемого языка и «является неотъемлемым элементом содержания учебного процесса» [2].

Образец текста первой группы.

Во все времена врачи стремились узнать, что происходит внутри нашего организма, понять причину болезней. К сожалению, возможностей человеческого зрения им было мало. Но эта идея существовала и ждала своей реализации. И наконец, изобретение эндоскопа помогло увидеть и даже детально рассмотреть внутреннее строение человека.

Эндоскоп (от греч. endon – внутри и skopeō – смотрю) – это специальный прибор, предназначенный для осмотра полостей органов (гортани, пищевода, желудка, бронхов, половых органов и т. д.), а также для проведения манипуляций в них. Эндоскопия – это метод исследования внутренних органов при помощи специальных инструментов – эндоскопов. <…>

Эндоскопия существенно расширяет возможности диагностики различных болезней не ранней стадии, так как эндоскоп позволяет детально исследовать внутренние органы» [7, с. 97–99].

Вторую группу составляют тексты, в основном не выходящие за рамки учебной коммуникации и служащие дидактическим материалом для последовательного формирования необходимых навыков и умений. Текстовый материал составлялся с учетом требований, предъявляемых современным обществом к высшей школе, учащиеся которой должны быть способны к самообучению. Учебные тексты сконструированы в соответствии с обучающими моделями, своего рода «организующими схемами», имеющими определенное лексико-грамматическое наполнение [5]. Учащиеся, знакомясь с этими схемами, получают руководство к созданию собственных произведений, выполняют задания на определение структурно-смысловой организации письменного источника, на выявление лексических и синтаксических средств, подтверждающих отнесение рассматриваемого текста к произведениям определенного жанра. Осмысление и отработка таких навыков формирует умение создавать новые единицы речи.

Рассмотрим образцы текстов второй группы.

1. Трансформировать текст-источник. Для этого можно воспользоваться следующими языковыми приемами:

1) исключить слова, не несущие смысловой нагрузки, такие, как глаголы-связки (*является, стал)*, наречия степени (*очень, совершенно)*, качественные прилагательные (*выдающийся, знаменитый). Наприме*р: *Он* ***является известным*** *ученым. – Он ученый.*

2) заменить однородные члены обобщающим словом, заменить фрагмент предложения синонимичным выражением. Например: *В процессе познания природы появлялись* ***естественные науки****: география, геология, физика, химия, биология, астрономия и др. – В процессе познания природы появлялись естественные науки. <…>*

2. Составить опорные (ключевые) фразы. Запись конспекта в виде ключевых фраз, обобщающих полученную информацию, позволяет максимально сократить первоначальный текст. *Личность мастера важна в художественном произведении. Особенно это проявляется в живописи. Между художником и зрителем возникает связь. Манера выполнения работы здесь не имеет никакого значения* [7, с. 100–101].

Тексты третьей группы в самом пособии не представлены – это произведения, которые предстоит написать самим обучающимся в соответствии с речевыми ситуациями; соответствующими естественному использованию языка. В задании определяется жанр речевого произведения, устанавливается последовательность операций, рассмотренных при работе с учебными текстами.

Например, к тексту «Второе высшее образование» дается следующее задание:

Прочитайте текст и напишите по нему изложение. В вашей работе ответьте на следующие вопросы:

1. Какие виды обучения существуют для человека с высшим образованием, если он хочет поменять специальность?

2. Возможно ли бесплатно получить второе высшее образование?

3. Какие специальности предпочитают при получении второго высшего образования?

4. Кто получает такое образование (возраст, прежняя специальность, наличие/отсутствие работы)?

5. Плюсы и минусы второго высшего образования.

6. Какой из видов обучения (и почему?) вы посоветуете вашему другу, имеющему высшее образование, если он захочет поменять специальность? [7, с. 84]

В пособии реализуется идея использования обучающего потенциала тестов. От экзаменационных обучающие тесты отличаются большим объемом, более широким кругом учебных материалов, отсутствием ограничения по времени, наличием таких дополнительных учебно-методических средств, как справочный материал, примеры [8]. Нельзя не согласиться с исследователями в том, что именно обучающее тестирование на этапе подготовки иностранных учащихся к итоговому тестовому экзамену позволяет систематизировать и откорректировать знания, навыки и умения, расширить возможности самостоятельной работы, сделав более насыщенным ее содержание. На этом основании обучающие тесты рассматриваются как один из способов личностно-ориентированного обучения [8].

**Список использованных источников**

1. Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). – М., 2003. – 242 с.
2. Горянский В. Д. Вопросы местного страноведения как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания // Лингвострановедение в

преподавании русского языка как иностранного. Сборник научно-методических статей. – М., 1979. – С. 39–44.
3. Добровольская В. В. Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения // Мир русского слова. – 2002. – № 4. – С. 27–31.
4. Добровольская В. В. Текст как единица обучения письменной речи // Вестник ЦМО МГУ. – 1998. – № 1. – С. 118–121.
5. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.
6. Концепция экзамена по русскому языку как иностранному для выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов Российской Федерации // Русский тест: теория и практика. – 2017. – № 5. – С. 2–8.
7. Русский язык как иностранный (довузовский этап обучения, уровень B1+): учебное пособие / Д. Н. Ильин, И. Н. Савченкова, Е. А. Скуратова, Г. Р. Шакирова; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог, 2018. – 152 с.
8. Савченкова И. Н. Об обучающем потенциале тестового контроля // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному: сохранение преемственности и пути обновления. Материалы межвузовской (с международным участием) научно-методической конференции. – Ростов-на-Дону, 2007. – С. 148–153.
9. Смирнова Е. В. Информационно-коммуникационные технологии – существенный фактор в изучении иноязычной письменной речи // Доступно на сайте: http://www.ict.edu.ru/vconf/files/7207.doc
10. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. – М. – СПб., 2009. – 32 с.

# РОЛЬ РУССКИХ ЗООНИМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

***Йылдырым Ариф,***
*Эрджиесский университет,*
*г. Кайсери (Турция)*

# THE ROLE OF RUSSIAN ZOONIMS IN TEACHING THE LINGUISTIC ASPECT

***Yildirim Arif***

Важно подчеркнуть, что лексика любого языка состоит из слов как ее основных единиц. В словаре С.И. Ожегова и Н.Д. Шведовой дается такое толкование понятия лексика – «это словарный состав языка, какого-н. его стиля, сферы, а также чьих-н. произведений, отдельного произведения» [1, с. 323]. Например, русская лексика, просторечная лексика, лексика Пушкина и т.п. Исходя из толкового значения данного слова, можно сказать, что во многих языках есть свои лексические пласты, в том числе и русском языке.

В книге «Лексикология русского языка» этот термин пользуется и по отношению ко всему словарному составу языка (лексика русского языка, лексика турецкого языка), и по отношению к отдельным его пластам (просторечная лексика, поэтическая лексика, деловая лексика), и для обозначения слов, употребленных писателем во всех его произведениях (лексика С.А. Есенина), а также в каком-либо одном произведении (лексика романа М.А. Шолохова «Поднятая целина», лексика романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» [2, с. 4]. Являясь предметом изучения лексикологии, социолингвистики, психолингвистики, ономасиологии, диалектологии, семасиологии лексика  показывает знания о мире, обозначая такие категории, как жизнь, человек, животное, труд, чувство, движение и др.

Как правило слова в русском языке, в зависимости от лексического значения делятся на группы: общеупотребительные и необщеупотребительные слова; однозначные и многозначные слова; слова с прямым и переносным значением; омонимы; синонимы; антонимы; паронимы. В современном русском языке по способу номинации выделяют прямое и переносное значение слова. Именно по вторичному значению можно сказать, что наличие сходства у предметов является предпосылкой к тому, что название одного предмета начинает использоваться с целью наименования другого предмета; таким образом, возникает новое, переносное значение слова. Ср., например, значение слова *медведь* – «*животное*», «*неуклюжий человек*». «Медведь Говорят: «Неуклюжий, как медведь! «Это неправда. Бурый медведь быстрый, ловкий и очень сильный зверь. (Геннадий Снегирев. Медведь // «Мурзилка», 2003) [3, НКРЯ]. Являясь одним из видов пе-

реносного употребления слов метафора (гр. Metaphora – перенесение) означает перенос названия с одного предмета на другой на основе какого-либо сходства их признаков, например: *корабль* (морской) – *корабль* (космический). Метафора возникает по сходству формы двух предметов или явлений: *хвост* (животного) – *хвост* (кометы); *нос* (человека) – *нос* (лодки). Сложнее метафоры, которые построены по внутреннему сходству явлений, свойственных человеку, и явлений природы: *розовые* (цветы) – *розовые* (мечты); *холодная* (зима) – *холодная* (встреча). Сложность таких метафор в том, что не всегда легко удается установить, в чем же состоит сходство предметов или явлений. Это объясняется тем, что одно значение слова можеть быть основанием для нескольких метафор: *золотой* (цвет) – *золотой* (луч) – *золотая* (осень) – *золотые* (листья) – *золотая* (коса) – здесь метафоры построены на сходстве по цвету; *золотое* (время) – *золотые* (слова) – *золотой* (характер) – *золотой* (человек) – метафоры по сходству признака «хороший»; *золотая* (осень, т.е. боготая урожаем) – *золотые* (руки, т.е. умелые и трудолюбивые) – метафоры по сходству признака «ценный» [4, с. 13–14]. Таким образом можно сказать, что в основе метафоры лежит сравнение предмета или явления с другим предметом и явлением на основании их общего признака.

По типу регулярного метафорического переноса «животное-человек» переносы из сферы животное направлены в большинстве случаев на сферу человек. С помощью зоонимов, точнее зооморфизмов язык изобретает самые разнообразные характеристики человека, в подавляющем большинстве случаев пейоративные: внешности (байбак), психологические (змея), нравственные (скотина), социальные (букашка).

Вычисление приводит к следующему результату, что зооним – это не только тематический класс лексических единиц (млекопитающих, птиц, рыб, насекомых и т.д.), но и метафорическое наименование, имеющее качественно-характеризующее значение, процируемое на человека. Таким обраом, в изучении и преподавании языка зоонимы играют значительную роль. Зоонимы чаще всего встречаются в литературе, в художественных текстах и больше всего со вторичными номинациями.

С точки зрения функционально-стилевой характеристики зоонимы (и зооморфизмы) выполняют стилеобразующую, жанрообразующую функции и, как следствие, являются тектообразующим средством. Именно поэтому для русской, тем более иностранной аудитории, очень важно знать и понять классификации зоонимов с семантических, структурных и лингвокультурологических позиций в их изучении и преподавании.

С точки зрения семантики выделяют две группы зоонимов: 1) зоонимы первичной (прямой) номинации; 2) зоонимы вторичной (непрямой, косвенной) номинации. К первичным зоонимам относятся корневые зоонимы – лексемы, которые не восходят в исторически засвидетельственные периоды, к каким-либо другим основам, например: *собака*, *корова* и слова производные или сложные с исторической точки зрения, но потерявшие свои этимо-

логические связи и изменившие свою прежнюю словообразовательную форму (М.Д. Степанова и др.), типа *осел, козел, орел, лошадь*. При прямой номинации формируются значения, направленность которых на мир имеет такой же характер, как направленность на мир основных значений слов. А под вторичной номинацией понимается использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них фунции наречения [5, с. 222–303]. Ко вторичной непрямой номинации относят случаи морфологической деривации (аффиксация, композиция) и семантической деривации (метафора, метонимия). Зоонимы классифицируются и по степени сложности значения: 1) однозначные (*снегирь, бизон*). *Снегирь* – небольшая серая певчая птичка из отряда воробьиных с красной грудью (у самцов).; 2) многозначные (*кошка, крыса*). **Кошка**: 1) *хищное млекопитающее рода кошек, популярное домашнее животное, подвид лесной кошки. Любой представитель рода кошки семейства кошачьих.* 2) Абордажная кошка – *штурмовой якорь на канате, забрасываемый на вражеское судно при абордаже, а также на стену крепости при штурме.* 3) Якорь-кошка – *многолапый якорь.* 4) Кошка (оружие) – *плеть с девятью и более хвостами, обычно с твердыми наконечниками либо крючьями на концах, наносящая рваные раны.* 5) Кошка (рыболовная снасть) – *большой тройной крючок на длинной веревке.* 6) Утробная кошка – *орудие казни и пыток.*

Многозначные зоонимы дифференцируются по типу выражаемого переносного значения. Лексико-семантический анализ зоонимов с качественной оценкой (зооморфизмов), обознаающих человека, позволяет выделить следующие семантические блоки: 1) положительная характеристика человека (**пчела** – «*трудолюбивый человек*»); 2) отрицательная характеристика человека (**осел** – «*глупый человек*»); 3) нейтральная характеристика человека [6]. Поскольку каждый человек обладает этими же характеристиками, выделяются разные основания для метафорического переноса наименований животных на человека (классификация по типу переноса): 1) *поведение* 2) *умственные способности* 3) *характер*; 4) *внешность*; 5) *возраст*; 6) *физические свойства*.

С точки зрения морфологической структуры выделяют типы зоонимов: 1) корневые зоонимы (*корова, собака, бык*) 2) аффиксальные зоонимы (*волч**их**а, волч**иц**а, голуб**иц**а, орл**иц**а*) 3) сложноструктурные (*красноперка, вертишейка*). Продуктивными аффиксами русского языка являются ***-иц, -их, -онок (-енок)*** (слова со значением «*детеныш*»): лев – льв**иц**а, волк – волч**иц**а, слон – слон**их**а, волч**онок**); непродуктивными ***-к, -ыня*** и т.д. (голубь – голуб**к**а, гусь – гус**ыня**). Отдельно можно отметить невычленяемые элементы: *павлин – пава (усечение основы)*. Они «внедрялись» в структуру зоонимов на различных этапах развития русского языка. [7]

С позиции лингвокультирологиеской классификации зоонимы базируются на этническом своеобразии семантического содержания зоонимов того или иного языка и проявляются в несовпадении ассоциаций, возникающих у носителей конкретного языка. Так у носителей русского языка

*лошадь* ассоциируется с «загуженной, выносливой женщиной», а также с «человеком, занимающимся тяжелым физическим трудом», а у носителя турецкого языка – с «красивой, сексуальной, привлекательной женщиной» [8, с. 35]. По выделенному признаку зоонимы (зооморфизмы) классифицируются на группы: 1) со сходной коннотацией (*осел, кот*) и 2) различной коннотацией (*лошадь* – в русском и турецком языках, *корова* – в русском и хинди языках). Таким образом, учитывая скрытый характер оценочного компонента зоонима, его национально-культурный смысл, можно сделать вывод, что структура, семантика и оценочный компонент русских зоонимов позволяет выявить семантический критерий в качестве основного, ведущего признака классификации зоонимов.

В заключение следует сказать, что в преподавании русского языка с разноструктурных позиций и предметов как морфология, словообразование, анализ текста, лексикология и т.п. обязательно в примерах подробно приходится объяснять лексемы или слова с компонентом зоонимом и классификации зоонимов с точки зрения семантики, структуры и лингвокультурологии в литературных и религиозных текстах, во фразеологизмах, половицах и поговорках, в некоторых стилях речи и т.п.

**Список использованных источников**


1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
2. Бабенко Л.Г. Учебно-методиеский комплекс дисциплины: «Лексикология русского языка». – Учебное пособие. Екатеринбург, 2008. – С. 4.
3. Национальный корпус русского языка. Обращение 05.10.2019. Время 23.15.
4. Лобачева Н.А. Русский язык. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография: – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 222 с.
5. Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование // Языковая номинация. Виды наименований. – М.: Наука, 1977. – С. 222–303.
6. Едистратов В.С. Словарь русского арго. – М.: Русские словари, 2000.
7. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. – М.: Рус. яз., 1986. – 638 с.
8. Arif Yıldırım. Anlambilim bakımından Rusça zoonimler/Russian zoonims in terms of semantics. – К.: 2016. – С. 35.

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

***Карлина О.А.,***
*МОБУ СОШ № 6,*
*г. Таганрог*

# RELEVANT ISSUES IN TEACHING GIFTED CHILDREN

***Karlina O.A.***

Одним из важных аспектов модернизации системы образования в России является создание условий для выявления и поддержки одаренных детей. Этот вопрос не теряет своей актуальности и на уровне государства, и на уровне каждого образовательного учреждения.

В 2010 году в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [1] было отмечено, что условием конкурентоспособности российского общества в мире XXI века является формирование личности, которая способна творчески мыслить, находить нестандартные решения, проявлять инициативу и социальную активность. В документе также была представлена стратегия поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей. В нее входило развитие творческой среды в каждой школе, совершенствование системы дистанционного образования, открытие «образовательных учреждений круглосуточного пребывания», проведение слетов, конференций.

Сегодня деятельность в этом направлении получила в своем развитии новый импульс. На основании Указа президента Российской Федерации № 204 от 7 мая 2018 года [2] в сфере образования приняты национальные проекты, к числу которых относится проект «Успех каждого ребенка». Его цель состоит в «формировании эффективной системы выявления поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи». В рамках проекта предполагается создание сети детских технопарков «Кванториум», центров цифрового образования «IT-cube», реализация образовательных программ основного общего и среднего общего образования в сетевой форме и многие другие мероприятия.

Высокие результаты, которые демонстрируют российские школьники на международных конкурсах и в олимпиадах, открытие и функционирование учреждений, реализующих современные подходы к обучению и воспитанию, не снижают актуальность проблемы организации работы с одаренными детьми. В первую очередь необходимо учитывать, что деятельность в данной сфере должна носить системный характер. В самой системе условно можно выделить три этапа:

1) выявление интересов и склонностей ребенка, его одаренности;

2) создание условий для развития одаренности;

3) реализация достижений, основанных на проявлении одаренности.

Каждый этап имеет свои особенности. Не всегда легко обнаружить одаренность ребенка, особенно если речь идет не об интеллектуальных или творческих способностях. Действует стереотип, согласно которому одаренность смешивается с успешностью в учебной деятельности. Но история знает немало фактов того, как выдающиеся люди были неуспешными учениками. Томас Эдисон, по мнению его учителя, был «совершенно неспособен к обучению по причине умственной отсталости», заядлым двоечником был Иосиф Бродский, не блистал успехами в учебе Антон Павлович Чехов, Исааку Ньютону плохо давались физика и математика, Альберт Эйнштейн недолюбливал школу и считался заурядным учеником. Одаренность наряду с талантом и гениальностью является уровнем развития способностей, а способности не могут отождествляться со знаниями, умениями и навыками. В связи с этим «серьезной психологической ошибкой педагога являются скоропалительные, без серьезной проверки утверждения, что у данного школьника нет способностей, на том лишь основании, что у ребенка нет еще в наличии необходимых систем умений и навыков, прочных знаний, сложившихся приемов работы» [5, с. 364].

Одаренность проявляется в высоком уровне выраженности способностей, обеспечивающем не сам успех в какой-либо деятельности, а только возможность для его достижения. Существуют разные типы одаренности: интеллектуальная, академическая, художественная, лидерская, физическая, а также креативность. Особого внимания заслуживает одаренность, которая проявляется в нестандартном мышлении, так как ее сложнее выявить в рамках стандартных школьных программ. Большая ответственность в этом отношении лежит на образовательном учреждении. О том, насколько важно именно в дошкольном и школьном образовании выявить в ребенке одаренность, говорят следующие цифры: среди нестандартно мыслящих людей взрослых – 2%, подростков – 11%, семилетних – 17%, шестилетних – 37% [3, с. 152].

Для успешной работы с одаренными детьми современный учитель должен обладать определенными знаниями о видах одаренности, возможных ее проявлениях. Так, например, филологические способности связаны с развитием таких психологических процессов, как воображение, внимание, память, мышление, речь. Филологически одаренные школьники отличаются высоким уровнем развития речи, пониманием коммуникативной ситуации, языковым чутьем, склонностью к творчеству. Но для раскрытия потенциала личности необходимо создавать определенные условия. В этом процессе большую роль играет применение учителем современных образовательных технологий, основанных на активной деятельности обучающихся. А.Н. Леонтьев высказал мысль о том, что жизнь человека является

системой сменяющих друг друга деятельностей [4]. Если учитель не выходит за рамки технологий, основанных на наглядно-иллюстративном методе, он лишает ученика возможности самостоятельно через мотивированную деятельность познавать мир. Педагог приходит на урок с подготовленными заданиями, доносит информацию, многократно повторяя ее, пытается включить обучающегося в свою деятельность и в итоге оценивает исполнительность и степень усердия. В определенных случаях такой подход оправдан, но без технологий, основанных на активной деятельности школьников, не получится развить в них познавательную активность, самостоятельность, инициативность, склонность к творчеству. Об этом писал Л.Н. Толстой: «Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений».

Большой развивающий потенциал заложен в применении проблемно-поисковых технологий, которые основаны на разных формах и способах обучения и реализуются посредством трех методов: проблемного изложения, эвристической беседы (частично-поискового метода), исследовательского метода. Особого внимания заслуживает исследовательский метод. Он выделяется в классификации, критерием которой является степень самостоятельности и творчества в деятельности обучающихся. Идеи исследовательского метода появились в педагогике в последней трети XIX века. Главным направлением, по которому велись поиски дидактов, было установление связей между учебной темой, учебным материалом и собственным жизненным опытом ребенка, его практической деятельностью, служившей основным источником этого опыта. В результате при реализации исследовательского метода у личности формируются такие элементы творческой деятельности, как самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; выявление новой функции и структуры объекта; самостоятельное комбинирование из известных способов деятельности нового; альтернативный подход к поиску решения проблемы [6]. Следует также отметить, что развитию одаренности способствует деятельность, в процессе которой возникают положительные эмоции. Применение в практике обучения исследовательского метода создает условия для того, чтобы обучающиеся испытывали радость самостоятельного поиска и открытий.

## Список использованных источников

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. N Пр-271). – Режим доступа: http://base.garant.ru/
2. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/57425

3. Кукушкин В.С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – С. 152.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 115 с.
5. Петровский А.В. Общая психология. – М., 1976. – С. 364.
6. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. Энциклопедия, 1992. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/.

# К ВОПРОСУ О МАСТЕРСТВЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

***Карталева Е.В.,***
*МАОУ СОШ № 7*
*имени Г.К. Жукова,*
*г. Армавир*

# SOME THOUGHTS ON THE ART OF TEACHING LITERATURE AT SCHOOL

***Karataleva E.V.***

Я знаю много людей, которые великолепно владеют предметом, а если назначить такого человека учителем, он не сумеет хорошо свой предмет изложить. Надо не только знать предмет, но и уметь его изложить так, чтобы он хорошо воспринимался слушателем.

В наши дни настойчиво выдвигается вопрос о качестве обучения в школе, вопрос о таких средствах и приемах обучения, которые приводят к прочным знаниям и навыкам, воспитывают истинно творческую личность.

Знания, полученные учащимся в школе, должны помогать им правильно оценивать факты современной и прошлой жизни. Иначе говоря, не простое усвоение большей или меньшей суммы знаний, но система взглядов, взглядов, знания, ведущие к убеждениям, к деятельному участию в жизни нашего общества.

Из этого прежде всего вытекают научные познания, что мировоззрение и личная убежденность учителя – основной фактор успеха преподавания.

В связи с этим нужно особенно подчеркнуть, что решительно на всех этапах преподавания и во всех разделах программы (не только при изучении произведений, но и при изучении дореволюционной литературы) огромную роль играет личное отношение учителя к тому, что он преподает. Так, при чтении и разборе с учащимися «Слова о полку Игореве» ведущим мотивом будет его патриотическая идея: пафос объединения для борьбы с врагом родины, любовь к родной земле и уверенность в торжестве правого дела. Идейный пафос произведения прозвучит и в тоне учителя при чтении произведения в классе и при анализе его содержания, непременно детальном в тех частях текста, в которых его патриотическая сущность особенно поучительна.

Необходимо использовать все средства для раскрытия «подлейших черт» «прошедшего житья» (Грибоедов), «свинцовых мерзостей» (Горький) капиталистического строя. Осуществление этой задачи придает необ-

ходимую полноту восприятию произведения при его анализе и превращает знание в подлинное убеждение.

Таковы первые признаки мастерства преподавания.

Критерием полноценности преподавания литературы в школе является правильное понимание и верное использование специфики литературы как предмета преподавания.

Всестороннее и исчерпывающее изучение «большой» литературы, рассчитанной на зрелого читателя, в условиях школы не всегда возможно. В силу этого необходимо соблюдать чувство меры, сообразовать степень глубины изучения с возрастом учащихся и с объемом программы. Это не значит, что школьники должны как-то ограниченно воспринимать такие произведения, как «Капитанская дочка», «Евгений Онегин» или «Горе от ума» и другие. Но, имея в виду возраст и уровень развития учащихся, учитель должен ясно представлять круг вопросов, идей, которые должны быть обязательно усвоены учащимися, стать их достоянием, войти в их сознание как основа представления о данном писателе или его произведении.

К сожалению, нередки такие учителя, которые стремятся всю «бездну премудрости», известную им по данному вопросу, без выбора и ограничения сообщить учащимся. Такие уроки, внешне кажущиеся «богатыми» материалом, обычно ничего не дают учащимся, являются образцом методической неорганизованности.

Полноценность преподавания литературы усматривается в умении систематически развивать литературно-эстетический вкус учащихся, их литературную речь и способность оценивать художественные произведения.

По моему мнению, надо ставить вопрос об организации чтения программных произведений.

Среди методических достижений на одном из первых мест стоит методика работы учащихся над литературным произведением. Первым шагом в этой работе является правильная постановка чтения текста. Нередко учитель недооценивает значение той стадии работы в классе, которая называется ориентировочной беседой, хотя она раскрывает результаты самостоятельного чтения учениками произведения и степень его понимания.

Вдумчивое чтение, анализ идейного содержания устраняют возможность непонимания не только отдельных выражений, но и отдельных сцен, мыслей автора, поведения героя и пр. Зная, что во время ориентировочной беседы учитель будет расспрашивать о прочитанном, школьник стремится понять детали произведения и, может быть, неоднократно обратится к учителю за консультацией. Таким образом, руководящая роль учителя проявится и в процессе самостоятельного чтения учащихся.

Поставленное таким образом чтение и последовательное усвоение содержания произведения значительно облегчит его анализ. Учащимся станет ясной и характеристика героя, не затруднят его и вопросы компози-

ции и пр., если он уже упражнялся в их разрешении на отдельных главах или частях произведения под руководством учителя.

Обмен опытом преподавания является наилучшим средством повышением мастерства учителя. Можно смело утверждать, что нет учителя, который не смог бы извлечь что-либо ценное из опыта других преподавателей.

Однако, говоря о педагогическом мастерстве, необходимо условиться о некоторых общих критериях оценки методических приемов, так как в понимании мастерства преподавания встречается особенно много предвзятого.

Критерием мастерства преподавания является его результат. Качество знаний и навыков учащихся – вот наиболее верный показатель мастерского преподавания. Разумеется, нельзя считать этот показатель единственным, но что он безошибочно определяет уровень мастерства учителя – это бесспорно. Если уроки дали подавляющему большинству учащихся прочные знания и твердые навыки, привили прилежание, нужно признать мастерство преподавателя.

Приемы такого преподавания надо изучить всесторонне, т. е. не ограничиваться простым выделением и описанием метода работы, а рассматривать его в «неразрывной связи с окружающими явлениями, в его обусловленности от окружающих его явлений». К этим явлениям относятся: возраст учащихся, их общее развитие, работоспособность и дисциплинированность, навыки восприятия, начитанность и прочие. Личные особенности учителя также определяют выбор того или иного метода, например, исключительные данные для выразительного чтения или рассказывания (художественность исполнения, хорошая дикция, голос и т.п.)

Мастерство учителя всего ярче проявляется в организации каждого отдельного урока, представляющего собой звено в общей цепи школьных занятий. В силу этого особый интерес представляет описание построения урока как части системы уроков на ту или иную тему. Эффективность его определяется, как указано выше, не только усвоением фактического материала учащимися, но и осуществлением воспитательных задач в неразрывной связи с задачами образовательными.

Четкая идейная направленность урока – важнейший показатель оценки мастерства учителя.

Общим критерием оценки методических приемов, примененных учителем на уроке, является принцип целесообразности или целенаправленности этих приемов и вообще всех мероприятий учителя. В уроке не должно быть ничего лишнего, не оправданного воспитательными или образовательными задачами.

Для оценки урока в отношении материала, привлеченного учителем, я выдвигаю следующие требования: 1) соответствие программе, 2) безупречность с научной стороны, 3) идейная насыщенность,

4) доступность (по объему и по глубине анализа) учащимися данного возраста.

Важно помнить, что широкое привлечение материала превращает количество в плохое качество и отделяет урок от мастерского нередко в прямой пропорциональности количеству материала.

Искусство преподавания в первую очередь характеризуется чувством меры (как и всякое другое истинное искусство). Подлинное мастерство педагога заключается в том, чтобы большой и сложный материал сделать доступным для ученика, не упрощать литературные произведения, а показать их с той стороны и в той мере, в какой они понятны учащимся того или иного возраста.

Наблюдая работу учителя-мастера, чувствуешь рост учащихся даже на отдельном уроке. Учитель стимулирует активность учащихся, требует проявления их отношения к явлениям литературы. Поэтому мастерский урок трудоемок не только для учителя, но и для школьника: приемы учителя требуют активной мыслительной деятельности, работы памяти. Урок учителя-мастера оставляет впечатление большой коллективной работы: на таком уроке деятелен не только учитель, но заняты и все учащиеся. Они напряженно думают, припоминают, сравнивают, оценивают, делают выводы. Отсюда активность, эмоциональность усвоения, напряжение поиска ответов на возникающие вопросы, удовлетворенность учащихся при удачном преодолении трудностей. Большая воспитательная ценность такого урока заключается и в том, что он прививает навык к труду, заставляет напряженно, целенаправленно думать.

Конечно, не может быть какого-то единого метода, обеспечивающего мастерство преподавания.

Разнообразие приемов, умелое и систематическое применение наглядности, спокойное, умеренное течение урока, чувство ответственности за его продуктивность должны быть всегда.

Отличный урок – результат большого труда учителя, глубоко обдуманного привлечения учебного материала, а не плод случайного «вдохновения». Истинное вдохновение приходит вместе с трудом, оно неразлучно с ним.

Преподавание литературы в школе, безусловно, требует со стороны учителя огромного мастерства. Но без думающего творческого ученика это мастерство не проявится в полной мере. Поэтому хочется закончить свои мысли по поводу мастерства преподавания литературы словами французского писателя и философа эпохи Возрождения Мишеля де Монтеня: «Учитель должен снабжать ребенка цветами, из которых он мог бы добывать материал для меда, но перерабатывать его он должен сам».

# ПОЛИСЕМИЧНЫЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

***Ким Н.М., Режко А.С.,***
*Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# POLYSEMANTIC NUMERALS IN FEATURED TEXT

***Kim N.M.***
***Rezhko A.S.***

Первичная номинация количественных числительных – давать названия числам как элементам счетного ряда: в названии «чистого» числа (так называемое «изолированное» функционирование числительного) и в названии количества считаемых предметов [4, с. 56]. Первичная номинация порядковых числительных состоит в том, чтобы давать название элементу порядковой счетной системы [4, с. 67].

В тексте художественного произведения имя числительное может актуализировать прямое значение, о чем свидетельствуют соответствующие контекстные партнеры. Например, в предложении *Вот Матвей Матвеич вышел из дому, с толстой палкой**, в шестом часу** вечера, и всякому известно, что он идет делать вечерний мацион (И.А.Гончаров)* – порядковое числительное выражает определенно-порядковое значение «последний во множестве – ряде, состоящем из 6 компонентов».

Многозначные имена числительные включают, в частности, вторичные неопределенно-количественные и неопределенно-порядковые значения, закрепленные в словаре. *Сто* – «много (раз)»:

– Что вы? – отвечал он, взбешенный этим хладнокровием. – Вы забыли! Я напомню вам, что здесь, на этом самом месте, вы **сто раз** клялись принадлежат мне: «Эти клятвы слышит бог!» – говорили вы (И.А. Гончаров).

*Миллион* – «огромное количество, неопределенное множество кого- или чего-либо» [3, т.6, с. 987]: «Выслушайте хоть раз в жизни внимательно, я пришел за делом, я хочу успокоиться, разрешить **миллион** мучительных вопросов, которые волнуют меня… я растерялся… не помню сам себя, помогите мне…» (И.А. Гончаров).

Неопределенно-количественное значение лексемы *тысяча* – «много раз»:

**«Тысячу раз** я бывал в подобных ситуациях. И, тем не менее, волновался» (С.Д. Довлатов).

Вместе с семой определенного количества может утрачиваться сема дискретности: лексема *тысяча* начинает обозначать значительное количество, высокую степень: «Никто из них не мог бы вспомнить по чистой совести, что он говорил, но Ивану Ильичу казалось, что Даша

гораздо **умнее, тоньше** и **наблюдательнее** его, Даше казалось, что Иван Ильич **добрее** ее, **лучше, умнее раз в тысячу»** (А. Н. Толстой).

Неопределенно-порядковое вторичное значение, закрепленное в словаре, имеет лексема *десятый* – «последний во множестве ряде, состоящем из значительного количества единиц»: «Таня казалась возбужденной и почти счастливой. Что я мог сказать ей? В **десятый** раз просить: «Не уезжай»? (С.Д. Довлатов).

Неопределенно-порядковые значения отмечаются в качестве оттенков основных определенно-порядковых значений имен числительных *сотый* – «многократный, бесчисленный» [3, т. 15, с. 410] и *тысячный* – «очень много раз повторенный, повторяемый; бесчисленный, многократный» [3, т. 15, с. 410]:

– Да еще такие мечтатели, как ты: водят носом по ветру, не пахнет ли откуда-нибудь неизменной дружбой да любовью.… В **сотый раз скажу**.… (И.А. Гончаров).

Неопределенно-количественные и неопределенно-порядковые значения, не закрепленные в словаре, являются отражением языковой закономерности, результатом действия закона семантической аналогии: имена числительные на уровне основных значений образуют лексико-семантическую парадигму, имеют сходные первичные значения, это ведет к возникновению регулярной многозначности имен числительных: они развивают сходные вторичные значения. Имена числительные могут выражать не закрепленные в словаре, чисто речевые неопределенно-количественные и неопределенно-порядковые значения, возникающие в процессе семантической аналогии.

Понимание текста при этом опирается на лингвистические представления носителей языка, их лингвистические пресуппозиции – знания о парадигматической связанности языковых единиц [2, с. 49].

В основе категории количества лежит противопоставление *один – не один*, что находит отражение на языковом уровне в противопоставлении имени числительного *один* другим числовым лексемам: «А продавцы (что совершенно естественно) бывают разные. И преступники есть, как везде. И на **одного,** допустим, Бродского приходится **сорок** графоманов. Что тоже совершенно естественно…» (С.Д. Довлатов).

Лексема *сорок* выражает вторичное значение «много» как чисто речевое, присущее данной коммуникации.

Контекст разграничивает определенно-количественные и неопределенно-количественные значения, обеспечивая правильное понимание художественного текста. В тексте может актуализироваться сема незначительности имени числительного «один».

Будучи противопоставленными по семантике данному числительному, лексемы «сотня» и «сотня миллионов» выражают значение «много, значительное количество». В этом случае возникает противопоставление

*один – много*: «Рассуждая философски, **один** большой долг лучше, чем **сотня** мелких» (С.Д. Довлатов).

Сему *много* может актуализировать посттекст: «Напиши **две тысячи** рассказов. Хоть **один** да напечатают…» (С.Д. Довлатов).

Лексема *две тысячи* при первом прочтении воспринимается в прямом количественном значении, правый же контекст «наводит» сему *много*.

Использование имен числительных в неопределенно-количественном значении может вырастать в художественный прием – преувеличение:

1) Да ради такого звонка я готов помириться с **шестьюдесятью Наврозовыми**. (С.Д. Довлатов);

2) Он относился к франкам легко. Зачем ему лишние деньги? **Десять** обедов не съешь и на **десять** унитазов не сядешь (В.С. Токарева).

Понимание текста художественного произведения опирается на такие явно не осознаваемые носителями языка лингвистические знания, как представления о самой возможности переносного, образного использования языкового средства [3, с. 50].

Многозначными слова являются только в словаре. При функционировании в речи (в художественном тексте) возможна реализация только одного значения. Если автор использует стилистические приемы, намеренно сталкивая значения многозначного слова в художественных целях, то возможна актуализация нескольких значений многозначного слова.

Параллелизм прямого и вторичного значений имен числительных используется как стилистический прием:

– Какая же она умница! Сколько ей **лет**?

– Восемнадцать.

– А тебе – **двадцать три**: ну, брат, она в **двадцать три** раза **умнее** тебя. Она, как я вижу, понимает дело: с тобою она пошалит, пококетничает, время проведет весело, а там… есть между этими девчонками преумные! (И.А. Гончаров).

Экспрессивно сочетание актуализирующего прямое количественное значение имени числительного *двадцать три* («количество 23»), реализующееся в сочетании с лексемой «лет», и этого же числительного, употребленного в неопределенно-количественном значении, возникающем в сочетании со словом «умнее». Лексема количественного числительного *двадцать три* на уровне основного значения связана парадигматически со словом *сто*, имеющим системное неопределенно-количественное значение «много», что позволяет лексеме *двадцать три* выражать соответствующее неопределенно-количественное значение *много* как чисто речевое, дающее экспрессивную оценку количества [1, с. 53–57].

Неопределенно-порядковые значения могут выражать лексемы порядковых числительных, мотивированных количественными числительными, не имеющими неопределенно-количественного значения и обозна-

чающими количество больше десяти: «Зверев ел мало и не понимал, зачем так **много** тарелок. Но когда сели, когда запах ударил в лицо – осознал, как восхитительна именно **разнообразная** еда: закуска, **первое, второе, двадцать второе»** (В.С. Токарева).

Такие значения рассматриваются как чисто речевые, не закрепленные в системе языка. Они формируются в процессе семантической аналогии. Например, лексема составного числительного *двадцать второе* выражает не закрепленное в системе языка значение «занимающий последнее место в множестве-ряде, состоящем из значительного количества единиц». При этом идея значительного количества поддерживается элементами контекста: лексемами *много* и *разнообразная,* а также семантикой сочинительного ряда.

Понимание художественного текста может опираться в том числе на лингвистические представления носителей языка о парадигматической связанности языковых единиц. У многозначных имен числительных в качестве вторичных языковых значений отмечаются неопределенно-количественные и неопределенно-порядковые значения.

Формирование неопределенно-порядковых чисто речевых значений числительных определяется парадигматическим фактором принадлежности порядковых и количественных числительных к одной лексико-семантической группе на уровне основных значений. Эта связанность определяет возможность формирования у любого числительного, обозначающего количество больше десяти, неопределенно-порядкового и неопределенно-количественного значения в процессе семантической аналогии. Понимание художественных текстов, актуализирующих такие значения, обусловлено лингвистическими представлениями читателей.

## Список использованных источников


1. Ким Н.М. Экспрессивная оценка определенного количества в художественном тексте // Язык и культура: сборник материалов XXVIII Международной научно-практической конференции // Под общей редакцией С.С. Чернова. – Н.: ЦРНС,2017. – С.53–58.
2. Лисоченко Л.П. Высказывания с имплицитной семантикой. – Ростов-на-Дону: Ростовский ун-т, 1992.
3. Словарь современного русского литературного языка. Том четвертый. Редактор тома Бабкин А.М. Академия Наук СССР. – Москва-Ленинград, 1955.
4. Чеснокова Л.Д. Имя числительное в современном русском языке. Семантика. Грамматика. Функции. – Ростов-на-Дону, 1997.

# ВЛИЯНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕСУППОЗИЦИЙ НА ПОНИМАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

***Ким Н.М., Кожевникова А. Ю.***
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# THE INFLUENCE OF HISTORIC PRESUPPOSITIONS ON UNDERSTANDING FEATURED TEXT

***Kim N.M.***
***Kozhevnikova A.Yu.***

В высказываниях с именами числительными, называющими дату исторического события или временной период развития общества, может быть обнаружен скрытый пресуппозиционный и/или коммуникативный смысл. В этом случае имя числительное выступает в качестве «семантически емкого компонента» [4, с. 14], «индикатора пресуппозиции» [3, с. 215], отсылая читателя художественного текста к различным экстралингвистическим и/или лингвистическим представлениям, владение которыми позволяет понять заложенный автором смысл.

В высказывании с количественно-именным словосочетанием может быть выражен эксплицитный коммуникативный смысл – характеристика исторического события или периода временного развития государства дана на поверхностном уровне смысловой структуры высказывания:

«Он мог умереть десять раз: в **тридцать седьмом** во время **чистки**, в **сорок первом** – он прошел всю **войну**, в **пятьдесят втором** во время **космополитизма**. Но представьте себе, он жив. И это счастье. Маме есть кого ругать» (В. Токарева).

В качестве одного из видов вторичной номинации имен числительных рассматривается тип номинации, который «охватывает небольшие группы числительных или только отдельные слова: десятые – девяностые годы означают соответствующее десятилетие: тридцатые годы XX века – с 1930 – 1939 гг., восьмидесятые годы – с 1980 по 1989 гг. и т.д.» [7, с. 56].

Десятилетия общественного развития характеризуются в тексте художественного произведения с разных сторон. Могут быть даны ключевые определения общественного развития:

1) Наступили **семидесятые годы**. **Оттепель,** как любят выражаться эмигрантские журналисты… (С. Довлатов);

2) На дворе стояли **восьмидесятые годы**. Развитой **социализм** (В. Токарева).

Охарактеризованы аспекты политической, экономической, культурной жизни и общественного сознания, характерные для того или иного периода развития общества:

1) В **семидесятые годы** проповедовали как раз наоборот: ***общественное выше личного***, и в результате – ни первого, ни второго. Ося не поддавался рабской идеологии. У него была своя точка зрения;

2) ***Наемный труд появился*** в **девяностые**, после развала Союза. А в **семидесятые** обходились ***своими силами***;

3) В **шестидесятые годы** ***талант котировался*** очень ***высоко***. Так же, как сегодня деньги (В. Токарева).

В высказываниях с именами числительными может обнаруживаться имплицитный пресуппозиционный смысл – количественно-именное словосочетание отсылает к тем или иным историческим знаниям (12 год – война с Наполеоном, 37 год – время сталинских репрессий, 17 год – Великая Октябрьская социалистическая революция):

1) Кутузов **в двенадцатом году** сдал Москву, не хотел рисковать жизнью солдат. Потому что нет ничего дороже жизни;

2) – В **тридцать седьмом** меня посадили, – сказал Руководитель;

3) Эксплуатация человека человеком отменена в **семнадцатом году.** Прошу все бросить и сесть за стол (В. Токарева).

Понимание высказывания художественного текста оказывается связанным с наличием или отсутствием у читателей соответствующих представлений.

Сорок первый по счету год – год начала Великой Отечественной войны. Количественно-именное словосочетание выступает в качестве «индикатора пресуппозиции», требуя актуализации соответствующих исторических знаний: «Я зажгла заветные свечи И вдвоем с ко мне не пришедшим **Сорок первый** встречаю **год»** (А. Ахматова).

В высказываниях с именами числительными может быть выражен имплицитный коммуникативный смысл, который устанавливается в модели импликативных отношений. Слушающий (читатель) сочетает выраженный на поверхностном уровне смысловой структуры высказывания вербализованный коммуникативный смысл с актуальными историческими представлениями, устанавливая скрытый коммуникативный смысл.

Имплицитный коммуникативный смысл оказывается результатом взаимодействия экстралингвистических исторических и логических пресуппозиций:

– КГБ служит власти. А всякая власть – насилие.

– Но нельзя же отменить государство и власть.

– Отменить нельзя, а держаться подальше можно.

– Сейчас не **тридцать седьмой** год, а **семьдесят третий** (В. Токарева).

На поверхностном уровне смысловой структуры высказывания выражен коммуникативный смысл: «Сейчас не **тридцать седьмой** год, а **семьдесят третий»**. На глубинном уровне представлен имплицитный пресуппозиционный смысл *37 год* – «время тоталитаризма, репрессий, прошлое*, 73 год* – современность, новая власть, новые отношения человека с властью», который, вступая в импликативные отношения с выраженным смыслом, ведет к установлению коммуникативного смысла: «Сейчас не тоталитарное прошлое, а демократия, характеризующаяся современным цивилизованным отношением человека и власти».

Количественно-именное словосочетание, называющее дату исторического события, может метонимически обозначать соответствующее событие [2, с. 310].

Метонимически формируется целостная фразеологическая семантика устойчивого сочетания *двенадцатый год* – «события 1812 года (война с Наполеоном)» [5, т. 1, с. 656]. Модель переноса: «год исторического события → историческое событие».

Аналогично формируются дискурсивные метонимические значения свободных количественно-именных словосочетаний: *Родилась в тысяча девятисотом году. При ее жизни случились* ***события:*** *Революция, НЭП,* ***Тридцать седьмой год,*** *Война, Победа, Застой и Оттепель* (В.Токарева).

Метонимическое значение количественно-именного словосочетания ***Тридцать седьмой год*** – «события тридцать седьмого года» – поддерживается контекстом за счет использования обобщающего слова *события*, употребления в одном однородном ряду с прямыми номинациями исторических событий и явлений (*революция, НЭП, Война, Победа и т.д.*). Использование прописной буквы подчеркивает изменение характера номинации.

Семантически емкий компонент *семьдесят лет* в приведенном ниже высказывании отсылает читателя к представлениям о времени так называемого застоя, обозначая его метонимически: «Интеллигенция тихо возмущалась, но не хотела ставить свои личные табуретки на пути тяжелого состава, тем более что конец известен. Предыдущие **семьдесят лет** научили бояться и терпеть» (В. Токарева).

Прямая номинация – «семьдесят лет», переносная метонимическая – «события, происходящие в течение семидесяти лет; общественное устройство в данный временной период».

Называющие даты исторических событий количественно-именные словосочетания в художественном тексте используются в составе экспрессивных синтаксических конструкций.

Восприятие художественного текста в таких случаях обусловлено в том числе наличием у коммуникантов соответствующих лингвистических пресуппозиций – представлений о возможности экспрессивного использования языковых единиц [4, с. 50].

1) Это – народовольцы, Петровская. **Первое марта**, Нигилисты в поддевках, Застенки, Студенты в пенсне. Повесть наших отцов… (Б. Пастернак);

2) **Год двадцатый**. Коней одичавших галоп. Перекоп. Эшелоны. Тифозная мгла (А. Межиров);

3) **Семнадцатый год**. Октябрь. Перекресток Эпох. Начало конца. Невиданный эры начало (А. Сурков).

Экспрессивно-эстетическую нагрузку несут номинативные предложения, в качестве главного члена которых выступает количественно-именное словосочетание. «Номинативные предложения часто используются в художественной литературе и публицистике. Они обычно кратки, но семантически емки и выразительны» [1, с. 107].

Семантическая емкость номинативных предложений *Первое марта*; *Год двадцатый*; *Семнадцатый год* обусловлена тем, что имена числительные в составе количественно-именных словосочетаний выступают индикаторами пресуппозиции, отсылая читателя к соответствующим историческим представлениям, которые позволяют сразу войти в обстановку действия (писатель «вводит в обстановку», используя свои исторические представления, а читатель «входит в обстановку» за счет своих знаний). Будучи бытийными, утверждающими бытие, наличие, существование предмета речи-мысли, названные предложения экспрессивны вследствие своей коммуникативно-смысловой двуплановости. На поверхностном уровне констатация временного периода, на глубинном – его качественная характеристика: Первое марта – покушение на царя, год двадцатый – гражданская война, сорок четвертый – Великая Отечественная война.

Предложения *Год двадцатый*; *Семнадцатый год* реализуют такую разновидность номинативных предложений, как «именительный представления», который выполняет эстетическую функцию – используется «для особенного выделения» информации [6, с. 103].

При равном владении говорящим (писателем) и слушающим (читателем) соответствующим знаниям цель коммуникации (в том числе эстетическая) оказывается достигнутой, если читатель не владеет пресуппозициями, можно говорить о коммуникативной неудаче, художественный текст остается не понятым в полном объеме.

## Список использованных источников

1. Бабайцева, В.В. Максимов, Л.Ю. Современный русский язык в трех частях. Ч.III. Синтаксис. Пунктуация. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
2. Ким Н.М., Набиева Я.А. Дискурсивная метонимия в текстах с именами числительными // Язык и речь в синхронии и диахронии: материалы пятой Международной науч. конф., посвященной памяти проф. П.В. Чеснокова, Таганрог, Изд-во Таганрог. института имени А.П. Чехова, 2014. – С. 310–314.

3. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М.: ЭДИТОРИАЛ УРСС, 2000. – 352 с.
4. Лисоченко Л.П. Высказывания с имплицитной семантикой. – Ростов-на-Дону: Ростовский ун-т, 1992. – 160 с.
5. Толковый словарь русского языка: в 4т. / Под ред. проф. Д. Ушакова. – М.: ТНРРА-Книжный клуб, 2007. – 752 с.
6. Филиппов А.В., Романова П.Н. Риторика. Понятия и упражнения. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 160 с.
7. Чеснокова Л.Д. Имя числительное в современном русском языке. Семантика. Грамматика. Функция. – Ростов-на-Дону: изд-во «Гефест», 1997. – 292 с.

# О ЯЗЫКЕ «ТИХОГО ДОНА» М. А. ШОЛОХОВА

***Кисель Н.А.,***
*Ростовский государственный университет*
*путей сообщения, гуманитарный факультет,*
*г. Ростов-на-Дону*

# ON THE LANGUAGE PECULIARITIES OF «TIHIY DON» BY M.A. SHOLOKHOV

***Kisel N.A.***

**Подлинный живой язык степного народа**.
А.С. Серафимович

Язык М.А. Шолохова достаточно исследован, хотя в большей степени благодаря трудам литературоведов, нежели лингвистов. Наиболее полные и значительные ответы на вопросы об особенностях языка, стиля, идеолекта писателя представлены в работах Ф.Г. Бирюкова, Г.С. Ермолаева, Л.Ф. Киселевой, Ф.Ф. Кузнецова и др. Исследования лингвистов сосредоточены, главным образом, на изучении лексики писателя – ее семантических пластов, в первую очередь, диалектизмов, фразеологизмов, пословиц и поговорок (паремий), а также художественно-выразительных средств лексики: эпитетов (колоризмов), сравнений, метафор. Если не учитывать итоговых, обобщающих научных изданий о языке М.А. Шолохова: «Словаря языка Михаила Шолохова», подготовленного коллективом ученых-лексикографов под руководством Е.И. Дибровой, и монографии «Алмазные россыпи русской речи»: языковое мастерство М.А. Шолохова / Л.Б. Савенкова, Г.Ф. Гаврилова, В.М. Глухов и др.), то традиционная лингвистическая программа исследования языка писателя наиболее очевидно отражена, например, в сб. статей «Язык и стиль прозы М. А. Шолохова», подготовленном и изданном сотрудниками кафедры русского языка РГУ в 1981 году. Вот названия некоторых статей: М.К. Милых «Новаторство М.А. Шолохова в построении конструкций с прямой речью»; Н.В. Текучева «Эпитет в романе «Поднятая целина», Л.Ф. Козырева «Фразеологические единицы в рассказе «Судьба человека» и их эквиваленты в немецком языке» и др. Тематика исследований сохранится и будет продолжена в сборнике двухтысячного года «Проблемы изучения языка и стиля М.А. Шолохова», подготовленном учеными-лингвистами Ростовского педуниверситета: Бурназян Н.А. «Говор Верхнего Дона в авторской речи романа «Тихий Дон», Алахвердиева Л.К., Локтионова Н.М. «Эстетические функции диалектных фразеологизмов в языке произведений М. Шолохова», Савенкова Л.Б. «Выражение авторской позиции посредст-

вом паремий в романе «Тихий Дон» М. А. Шолохова» и др. В серии сборников «Шолоховские чтения» появится раздел «Эстетика слова», в котором будет сделан акцент на художественной выразительности языка писателя.

Приведенные примеры тематики лингвистических исследований, при всем их богатстве, разнообразии и творческой индивидуальности, сохраняют характерную методологическую установку: они используют язык писателя и его произведений как материал для выявления и иллюстрации тех или иных закономерностей системы языка, ее отдельных уровней: лексики, синтаксиса, морфологии – выразительных, экспрессивных средств. Однако в современной лингвистике нет монографических исследований, которые анализировали бы не отдельно избранные уровни языка произведений Михаила Шолохова, будь то грамматический, лексический, стилевой, а их поэтически организованную систему, позволяющую судить об индивидуальном языке писателя как творческом единстве. Хотелось бы напомнить, что именно такую установку для лингвиста предлагал в своих классических трудах Г.О. Винокур («Об изучении языка литературных произведений», «Новаторство Маяковского»), анализируя и оценивая «данный личный языковой мир» автора не как «источник сведений» для отбора тех или иных языковых фактов, а как заведомую цель. Известно, что учеником Г.О. Винокура стал В.В. Виноградов, сделавший немало открытий в исследовании языка и стиля русских писателей от Гоголя до Ахматовой. «Поэтический язык», т. е. язык в его художественной функции, является подлинным произведением искусства в каждом отдельном тексте автора как культурном факте. Именно такой язык выражает «уникальное, одному этому писателю присущее видение мира», а сам мир воссоздан и сотворен по установленным им законам – законам автора-творца художественного мира произведения.

Обратимся к языку эпоса М.А. Шолохова с целью анализа и оценки авторских законов его художественного синтеза. Одно из стилеобразующих качеств шолоховского эпоса – «редкая по силе и мощи изобразительность таланта» (Г.С. Ермолаев). Истоки яркой, насыщенной, самобытной образности языка писателя в его метафоричности, а именно в особенном характере строения метафор и других, близких к метафоре видов тропов: олицетворений, сравнений, метонимий. Традиционное для тропов сближение, сопоставление далеких друг от друга понятий – языковой инструмент создания тропа приобретает в прозе Шолохова эпическую окраску, благодаря которой оказываются близкими, родственными, сцепленными друг с другом явления разных уровней и планов: человек, земля, небо, солнце, луна (месяц – «казачье солнышко»), степь, Тихий Дон, ветер, дорога и др. Многие из шолоховских метафор, наделенные свойством саморазвития повторяющихся образов-лейтмотивов повествования, становятся эпическими символами пространственной картины мира – динамичной, открытой тра-

гическим событиям XX века и хранящей в себе память прошлого, память истории. Новизна языка шолоховского эпоса и поэтического его воплощения в том, что он открыт незавершенной и катастрофически («словно вздыбленный конь») меняющейся действительности. Поэтому эпические образы-символы пространственной картины мира обращены к самоценному смыслу «текучей» жизни в каждом отдельном мотиве, эпизоде, и в то же время наделены одухотворенной памятью вечности, вобрали в себя смысл бесконечной череды времен. Степь, Тихий Дон, дорога, земля – каждый из этих слов-образов, «эпических форм жизни» (Ф. Буслаев) наделен органически растущей, повторяющейся, бесконечно изменчивой и способной к непрерывному развитию и становлению художественной силой живописания, открытой незавершенной действительности. Поэтику их можно сравнить с образом солнца – («веер золотистой россыпи его лучей освещает пространство мира-окружения»), они обладают той же энергией рассеивания, света, тепла, одухотворения. В их основе мифопоэтическая, антропо-гелио-центричная модель эпического повествования. Мир «Тихого Дона» – мир соотраженного бытия, он наделен соотраженным смыслом, заданным уже в словесном рисунке пространственной картины мира («на водной глади Дона – серебристая стежка луны»); в нем все едино, все подчинено общему жизненному ритму, двойственному, подобно набегающей и откатывающейся волне Тихого Дона, все стремится одно к другому, все переходит одно в другое, и нет ничего, что бы возникло вне этого согласного единения и не имело бы под собой его скрытой причинности, движущей этим миром.

Динамичность повествования «Тихого Дона» создается также благодаря глаголу и глагольным формам, которые играют главную действующую роль в каждом предложении, каждой синтаксической конструкции, периоде, фрагменте. Глагол в повествовании раскрывает со-творчество жизни и истории. Он непосредственно передает силу, энергию, мир волевых действий и поступков, творящих историю: «глагол наиболее близок к бытию, наиболее способен называть его, переносить и высвечивать его фундаментальный смысл, делая его совершенно выявленным» [3, с. 154]. Так, глагольные формы песенного эпиграфа к роману с помощью отрицательного параллелизма выявляют грани деятельной жизни народа, извечно поддерживающего в союзе с землей и водой (мифологические первоначала жизни) неиссякаемую силу творения жизни. Трижды повторяется слово землюшка и Тихий Дон в песенной композиции эпиграфа, но в начале каждого песенного стиха – деяния, действия народа, выраженные глаголными формами причастия:

Распахана землюшка не сохами
Распахана землюшка лошадиными копытами
Засеяна землюшка казачьими головами…

Смысл эпиграфа – в трагическом отрицании метаморфозы жизни после войны. Землюшка распахана не сохами, засеяна не зернами, речь идет о другой страде, бранной, земля распята лошадиными копытами, принимает посев казачьими головами, мирные краски жизни померкли от слез матерей, отцов, вдов, сирот. (Интересное сопоставление украинской народной песни, близкой по историческому смыслу к эпиграфу «Тихого Дона», предложено Ф. Буслаевым в статье «Об эпических выражениях украинской поэзии» (1850) Язык «Слова» представляет, по мнению Ф. Буслаева, образы древнейших эпических форм. Например, битва в образах жизни земледельческой: «Черна земля под копытами, костьми была посеяна и кровью полита, горем взошли они по русской земле». Знаменательно, что название 5 части «Тихого Дона» в публикации журнала «Роман-газета», 1929, № 7, «Кровь под копытом». Украинская песня перекликается с донской: «Не бороною пашенька взборована, / А коневыми резвыми ногами, / Не рожью посеяна пашенька, не пшеницею, / А посеяна пашенька яровая / Казачьими буйными головами.) (Буслаев Ф. О литературе. Исследования. Статьи, 1990, с. 94–95). Мотивы и образы эпиграфов будут привлекаться автором к раскрытию темы народного самосознания, к поискам ответа на вопрос, под действием каких сил истории созидательное начало жизни оборачивается своей противоположностью, принимает разрушительный характер. Фольклорно-этническая культура казачества – исток целого комплекса сюжетно-тематических мотивов и поэтических образов романа «Тихий Дон».

Устойчивые мотивы слова-образа дороги восходят к фольклорной традиции. Дорога – место встреч, свиданий, разлук; дорога – жизненный путь героя, всадника на коне, на ней он сталкивается с предоленим испытаний, препятствий; перекресток дорог – выбор судьбы; потеря дороги, «блукание» по бездорожью, дорога возращения домой, «дорога в отступ», крестный путь, кровавая смертная путина… Мотивы дороги притягивают к себе события и ситуации, определяют связь-сплетение узора повествования, сложного и непредсказуемого его течения. Человек в романе – первопричина внутреннего движения трагедии истории, трагедии человеческого действия, поступка, что подтверждают метонимические образы-лейтмотивы руки и сердца. Лексема руки «означает проявление, действие, жертвование, земледелие», а также покровительство, авторитет, власть и силу [2, с. 442–443]. Сердце связано с идеей центра: оно есть сокровенный центр человеческой личности, средоточие его чувств: любви, ненависти и, самое главное, совести – важнейшего нравственного начала народной жизни. С образом руки связан тот или иной жест, деталь портретной характеристики, метонимическое замещение целого частью – концептуально важное для автора соотношение человека и истории:

«Листницкий свесил ноги, долго растирал розовой мягкой подушечкой ладони пухлую грудь».

«Сунул ему свою черствую, изрубленную двадцатилетним трудом руку».

«Бунчук вытянул вперед сжатые, черноволосые, как у коршуна, когтистые руки».

«Убитый Григорием австриец лежал, «вытянув грязную коричневую ладонь, как за подаянием».

Жест царя, болезненно поразивший Листницкого, символизирующий бессилие власти: «В глазах его падала от края черной папахи царская рука».

Каждый из этих примеров – маленький осколок большого зеркала истории, зеркала, в котором отражено участие, действие человека в социальной истории.

Еще одно всевидящее око в романе – солнце: «А над всем этим миром, дышавшим великим плодородием и изобилием жизнетворящих сил, высокое и гордое солнце». Повинуясь мифопоэтическому синтезу – связи всего со всем – солнце наряду с другими природно-космическими стихиями является соучастником разыгравшейся исторической трагедии. Во время страданий и бедствий народа солнце утрачивает светоносную силу, дарящую радость и счастье, – мир вокруг него «тускнеет, одевается черной пеленой»; проливается кровь на земле, солнце кровоточит, будто израненное, неласково, по-вдовьи усмехается и т.д.

Итак, эпическое повествование «Тихого Дона», «разметываясь, как и сама жизнь, на множество рукавов» – эпизодов, подчинено авторскому художественному синтезу. Шолоховское языковое видение действительности, сопричастное народно-поэтическому, определяет его особенности: метафоризация, одухотворение природы, символика, психологический и эпический параллелизм, метонимическое замещение части целым (часть становится на место целого, творит его эмоционально-напряженный образ), контрасты, рифмы-повторы ситуаций, кольцевая композиция. Ассоциативно-собирательное начало эпического синтеза проявляет себя и в ключевом образе-лейтмотиве, и в отдельном эпизоде, и в эпической теме войны и мира, и в развернутой сюжетной линии (пути героя), а также на уровне создания эпических характеров, поражающей силой и глубиной чувств человека земли.

**Список использованных источников**

1. Буслаев Ф. О литературе. Исследования. Статьи. – Москва: Худож. литература, 1990.
2. Кэрлот К. Э. Словарь символов. – Reed book, 1994.
3. Фуко М. Слова и вещи. – Москва: Наука, 1977.

# ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Кобякова Г.Н.,***
***Прощенкова Ю.В.***
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,*
*МАОУ СОШ № 10, г. Таганрог*

# UNDERSTANDING FEATERED TEXT BY PRE-SCHOOL AND PRIMATY SCHOOL LEARNERS

***Kobyakova G.N.***
***Proshchenkova Yu.V.***

Сегодня актуальность проблемы изучения понимания текстов детьми не представляет сомнения, ибо понимание – это основа коммуникации.

Проблема понимания текста сложная и многосторонняя. Исследованием смыслов текстов изначально занималась герменевтика, как искусство толкования и интерпретации текстов (преимущественно религиозных). Сегодня этой проблемой занимается целый ряд наук, и каждая из них обладает своим, специфическим предметом исследования. В области «философии текста» исследуется проблема текста, дискурса и произведения, их соотношений и различий (Э. Бенвенист, Г. К. Косиков, В. П. Руднев, М. Фуко, К. Гаузенблаз, Р. Барт и др.). Труды отечественных и зарубежных ученых отражают также философско-герменевтический подход (В. Гумбольдт, Г. Гадамер, Ф. Шлейермахер, Г. И. Богин и др.), когнитивный (В. З. Демьянков, Н. И. Колодина, Н. В. Кулибина, и др.), педагогический (Л.А. Мосунова, О.И. Никифорова, K. Goodman, и др.), психолингвистический подход (В.П. Белянин, А.А. ЗалевскаяИ.А. Зимняя, А.И. Новиков, и др.), психолингвосемиотический (О.Д. Кузьменко-Наумова)[2].

Понимание детьми-дошкольниками художественного текста, в частности сказок, художественных образов изучали А.В. Запорожец, Д.М. Арановская, Л.С. Славина, Н.А. Циванюк, Т.И. Титаренко и др. Большинство исследований имеет психологический или психолого-педагогический характер.

К изучению проблемы понимания текста дошкольниками с психолингвистических позиций подошла Е.Г. Биева, которая выявила в своем исследовании характерные особенности понимания содержания речевого сообщения детьми дошкольного возраста на различных этапах онтогенетического развития и факторы, влияющие на понимание текстов. Дети, отмечает исследователь, никогда не стремятся понять отдельные слова или изо-

лированные фразы, а хотят расшифровывать значение информации. В воспринимаемых предложениях дети выделяют смысловую характеристику сообщения, его законченную мысль. Отдельные слова и фразы не выступают предметом анализа в понимании. Исследователь утверждает, что понимание речевых сообщений детьми дошкольного возраста, только овладевающими речью, не может оцениваться традиционными методами, т.е. путем анализа продуктов внешней речевой активности. По ее мнению, даже точное воспроизведение не может однозначно свидетельствовать о понимании материала, ведь пока еще низкие речевые умения и ограниченный словарь дошкольника не дают «развернуть» образ во внешней речи [1].

Восприятие литературного текста определяется развитием отдельных психических функций и самой личностью, но не ограничиваются только этим. На процесс восприятия произведений искусства влияет личность ребенка в целом, личность, в которой отражен комплекс взаимоотношений с окружающей средой.

Безусловно, развитие восприятия художественного произведения происходит по определенным законам и в определенной последовательности.

Специалисты отмечают, что младший дошкольник трех-четырех лет не может самостоятельно, без помощи взрослого понять идею произведения, не может по словесному описанию вообразить героя или неизвестный предмет (ему обязательно для этого нужен помощник – иллюстрация). Активно сопереживая герою, дети пытаются вмешаться в действие: они комментируют происходящее, бьют изображение злодея, стараются подсказать положительному герою правильный, на их взгляд, выход из создавшейся ситуации и т.д. [3, 4].

В исследованиях отмечается, что у дошкольника четырех-пяти лет начинает в полной мере функционировать механизм формирования целостного образа смыслового содержания воспринятого текста. Они уже в состоянии установить простые причинно-следственные связи в рассказе или сказке, а также могут понять и объяснить явные мотивы поступков героев. При характеристике персонажа они выбирают одну, наиболее яркую черту. Причем характеристики «положительных» героев однотипны: Иван-царевич *хороший, красивый*, падчерица из сказки «Двенадцать месяцев» *хорошая, красивая*. Эмоциональное отношение к героям в основном определяется оценкой их поступков (хороший/плохой). Интересен тот факт, что дети уже умеют соотносить содержание произведения с названием, хотя и не всегда верно. Например, при оценивании героини рассказа В.Осеевой «Добрая хозяюшка», которая меняла старых друзей (своих животных) на новых, все дети, слушающие это произведение, сказали, что девочка хорошая. На вопрос педагога «Почему?» они ответили, что девочка любит животных и что даже сам

рассказ называется «Добрая хозяюшка». Другими словами, никакого иронического подтекста дошкольники не почувствовали.

Восприятие в 5-6-летнем возрасте характеризуется более скрытой эмоциональностью при прослушивании произведений. Дети способны понять события, которые не встречались в их собственной жизни, они уже могут мысленно ставить себя на место персонажа и говорить о тех чувствах, которые должен был испытывать герой. У этих детей появляется осознанное отношение к авторскомуслову, он может представить себе героя, опираясь на авторский словесный образ, Дети через реплики героев могут уже воспринимать и называть такие чувства персонажей, как радость, веселье, горе, страх; понимают более сложные мотивы поступков. Восприятие становится более адекватным авторскому замыслу.

В возрасте шести-семи лет у ребенка, как правило, уже сформирован механизм понимания содержательной стороны литературного текста, снабженного сопроводительными иллюстрациями. Усложняется эмоциональное отношение к персонажам, оно уже не определяется каким-то одним поступком. Поведение литературного героя оценивается уже не так прямолинейно и однозначно. Дети уже могут воспринять и назвать такие сложные чувства, как стыд, взаимопомощь и взаимовыручка.

Читатель шести-восьми лет еще не понимает, что в художественном произведении отражена не реальная действительность, а отношение автора к этой действительности, поэтому авторскую позицию он не чувствует. Дошкольник не может оценить и соответствие формы содержанию [5].

Сознание избирательно. Оно выбирает одни параметры и отвергает другие. Понимание опирается на предыдущий опыт и знания, имеет определенную скорость и четкость. Слушая литературное произведение, ребенок неосознанно выделяет в нем конкретные детали, а от них он идет к осмыслению произведения в целом. При пересказе прочитанного дошкольник может пропустить важные для понимания идеи произведения моменты, однако если ему оказался близок какой-то фрагмент текста, он с удовольствием задержится на нем, игнорируя часто важную информацию. Например, детям нравится комическая подача какого-то героя, отраженная в деталях одежды, в поведении и т.д., и на этих нюансах они «застревают» при пересказе.

Младшие школьники, уже получившие некоторый читательский опыт, значительно расширили свой жизненный багаж. Они способны самостоятельно осмыслить идею произведения, но при условии, если композиция не сложна. Достаточно зрелым стало и воображение: если для описания незнакомого предмета автором используются усвоенные детьми языковые средства, они могут его воссоздать. Дети 6-8 лет способны определить и авторскую, и свою, личную, позицию. Они могут самостоятельно узнавать какие-либо выразительно-изобразительные приемы, если в своем читательском опыте им встречались подобные. В

этом возрасте появляется новая тенденция в читательской деятельности: ребенку теперь мало его чувственной реакции на прочитанное, ему необходимо логически уяснить читаемое [5].

Н.Д. Молдавской дано следующее толкование дефиниции «восприятие»: «Восприятие словесно-художественного текста – это процесс, развертывающийся во времени, по мере знакомствас текстом первоначальные обобщения обогащают и обуславливают в известной мере последующую конкретизацию, образуя своеобразную спираль познания, по которойчитательская мысль, не отрываясь от конкретных представлений, восходит к широким образным обобщениям,постигает художественное произведение в структурной зависимости его частей и целого» [6, с. 12].

Работая с проблемой восприятия художественных текстов, мы отмечаем, что за последние годы значительно снизилось качество читательской деятельности детей. Учителя констатируют чрезвычайную сложность при работе с текстами (научными, публицистическими, художественными). Специалистами в первую очередь подчеркивается тот факт, что большинство школьников вообще не умеют читать, т.е. буквально, технически. Их чтение сопровождается пропусками слогов, слов, употребляются неправильные их формы, а также обнаруживается интонационная безграмотность (наиболее частотно игнорирование точки как показателя конца смыслового отрезка), логико-интонационные ошибки и т.д. Это влечет за собой непонимание того, что прочитано. Следовательно, если непонятно, значит неинтересно. Отсюда вывод: чтение – скучное занятие. А тем не менее ФГОС НОО требует от педагога научить школьника учиться, развить его способности к самообразованию. Главной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирование читательской компетенции младшего школьника, осознание себя грамотным читателем, способным к творческой деятельности. Читательская компетентность во ФГОС определяется владением техникой чтения, а также приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения, сформированностью духовной потребности в книге как средстве познания мира и самопознания [7].

Сегодня много говорят об отсутствии у современного школьника как потребности в чтении вообще, так и в чтении художественной литературы в частности. Это обстоятельство затрудняет и даже делает подчас невозможным передачу нравственного опыта предыдущих поколений, что, в свою очередь, препятствует формированию собственного нравственного и эстетического чувства.

В основе детского восприятия художественного произведения лежит практическое знание реального мира, которое определенным образом отражается в вымышленном автором мире. Книга будет интересна тогда, когда описываемые ситуации и образы близки ребенку и вызывают у него душевное волнение. Однако задача книги – расширить знания об этом

мире. А изучение особенностей восприятия художественного текста на разных возрастных этапах дает возможность выбрать формы работы с литературой.

**Список использованных источников**


1. Биева Е.Г. Факторы, влияющие на понимание текстов (на материале детской речи): Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984. – 186 с.
2. Букатникова С.Д. Понимание текста как проблема современной лингвистики и гуманитарного познания // Молодой ученый. – 2015. – № 6. – С. 799-803. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/86/16084/ (дата обращения: 04.11.2019)
3. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: Пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов / Под ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб.: Специальная Литература, 1998.
4. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить работать с книгой. – М.: Мой учебник, 1995. – 256 с.
5. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2000.– 368 с.
6. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения (Теоретические вопросы). Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М.,1974. – 28 с.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2661 (дата обращения 18.10.2019).

# РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

***Ковальская И.А.,***
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# SPEECH COMPETENCE AS A BASIC COMPONENT OF MODERN EDUCATORS COMMUNICATIVE CULTURE

***Kovalskaya I.A.***

Современное развивающееся российское общество требует от системы образования подготовки компетентных, эрудированных и социально активных граждан своей страны – грамотных специалистов в своей профессии. Поэтому воспитание личности, владеющей определенным набором знаний, навыков, профессиональных и морально-этических качеств, стоит на первом месте среди задач современного российского образования.

По определению В. И. Жукова, коммуникативная компетентность – это «психологическая характеристика человека, как личности, которая проявляется в его общении с людьми или «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». В состав коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека [2, с. 14].

Как указано в ФГОС ВПО, коммуникативная компетентность является одной из главных составляющих профессиональной компетентности педагога, так как в сфере образования речь служит средством профессиональной деятельности и является главным фактором качественного педагогического общения. Анализируя психолого-педагогическую литературу, беседуя с преподавателями высших учебных заведений, наблюдая за их педагогической деятельностью, можем сделать вывод о некотором снижении коммуникативной культуры педагогов. Согласно научным исследованиям, основу формирования коммуникативной компетентности составляет опыт человеческого общения. Современные изменения всей системы образования в наши дни рассчитаны на педагога, способного находить нестандартные решения в любой сложившейся ситуации. Педагогу для успешной работы необходимы не только предметные и психолого-педагогические знания, но и особое умение – это *умение общаться*. Человек начинает овладевать навыками общения с малых лет, однако не все, повзрослев, в достаточной мере умеют общаться. В.Н. Янушевский отмечает: «Профессия педагога относится к типу профессий «человек – человек», и поэтому уме-

ние общаться является для педагога ведущим, профессионально важным качеством» [6, с. 41]. Таким образом, основу коммуникативной культуры педагога составляет *общительность* – устойчивое стремление к контактам с людьми, умение быстро установить дружеские связи. Общительность как свойство личности включает в себя, по мнению исследователей, такие составляющие, как установление взаимопонимания с другими людьми, стремление к лидерству, контактность, социабельность, разговорчивость и т.п. Педагогическое общение – это процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, содержанием которого является обмен информацией (прежде всего, учебной), познание личности партнера по педагогическому общению, а также организация совместной деятельности. При этом информация передается как вербальными (речевыми), так и невербальными средствами. Речевое общение – это общение посредством слова. А.С. Макаренко считал, что педагогом-мастером учитель может стать лишь тогда, когда научится произносить даже самые простые слова и фразы (например, «иди сюда») с 15–20 интонационными оттенками.

Дополняют речь, эмоционально влияют на воспитанников, передают чувства и переживания педагога невербальные средства (взгляд, мимика, движение рук). Исследования показали, что до 50 % информации в общении передается при помощи мимики и жестов. В то же время далеко не вся вербализованная информация воспринимается слушателем.

Умение пользоваться словом, эмоционально выражать свои мысли – важная сторона коммуникации. Но для учителя не менее значима и другая сторона – умение слушать. Психологи утверждают, что лучший собеседник – не тот, кто умеет хорошо говорить, а тот, кто умеет хорошо слушать. Данная, перцептивная, функция общения, позволяет педагогу не только понимать ученика, но и чувствовать его состояние, настроение, отношение к учебному материалу и учебному процессу в целом.

Механизмом познания и понимания воспитанников является педагогическая эмпатия. Она проявляется в умении учителя мысленно поставить себя на место ученика, проникнуться его состоянием, понять его, сопереживать ему. Но это возможно лишь тогда, когда педагог понимает самого себя, объективно анализирует свои мысли, действия, отношения между людьми, т.е. если у него развита рефлексия. Учитель, владеющий рефлексией и воспринимающий воспитанников на уровне эмпатии, может успешно строить педагогическое общение, корректировать его, управлять им.

Для более эффективного общения преподавателей со студентами и их родителями, коллегами необходимы развитые коммуникативно-речевые умения. В развитом обществе педагог является личностью, которая требует особенного внимания. И если педагог имеет слабую профессиональную подготовку, то в первую очередь страдают студенты, и потери эти невозможно восполнить. Коммуникативные качества педагога высшего учебного заведения тесно связаны со спецификой педагогического образования,

которая направлена на широкую общекультурную подготовку. Проблема формирования речевой компетентности педагога является одной из важнейших. Отметим, что общекультурная подготовка, как элемент речевой компетентности предполагает введение целого ряда « человековедческих» дисциплин (истории, литературы и т. д.) и углубленное изучение в данном контексте конкретной области знания, соответствующей их профессиональной специализации.

Большое значение для коммуникации педагога имеет общительность. Общительность формируется, развивается на основе потребности в общении – одной из основных социально обусловленных потребностей человека.

Наличие таких качеств, как *эмпатия* и *общительность*, формируется на основе искреннего интереса к партнеру, к его деятельности, желании работать вместе, принимать участие в общем деле. Альтруистической тенденцией, по мнению В.Н. Янушевского, являются эмпатия, т.е. способность к сочувствию, сопереживанию и идентификации, умению переносить себя в мир другого человека [6, с.16]. Педагогу важно придавать большее значение тактично разговаривать со студентами, а именно – вежливо, соблюдая терпение и выдержку при разговоре, даже если в душе, что называется, все кипит и протестует. Такое поведение преподавателя представляет собой коммуникативную культуру общения, необходимую для полноценного и правильного воспитания и обучения студентов. По мнению А. А. Бодалева, «общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга» [1, с. 26]. Примеры «…утраты «хороших манер», откровенных записей обращений взрослых к ребенку, игнорирование условий выбора вариантов обращения к ребенку…» мы все чаще встречаем в статьях Ю. Щербининой [5, с. 44]. Л.А. Петровская отмечает, что коммуникативная компетентность предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции – и отстраненной, и близкой. Трудности могут быть связаны с владением какой-либо одной из них и ее реализацией повсеместно, независимо от характера партнера и своеобразия ситуации. Гибкость в адекватной смене психологических позиций является одним из существенных показателей компетентного общения [2, с. 39]. В ходе модернизации и оптимизации высшего образования следует серьезно повысить требования к коммуникативной компетенции каждого педагога. М.М. Силакова убедительно утверждает, что универсальным средством развития личности, содержательного вежливого общения является коммуникативная компетентность педагога, его когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, умелое руководство учебным процессом, поэтапным выстраиванием обучения мотивации общения [4, с. 20]. В результате анализа работ различных авторов,

изучающих речевую компетентность, можно сделать вывод, что в структуру включаются достаточно разноплановые элементы. Однако среди этого многообразия четко выделяются следующие компоненты: коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности.

*Коммуникативные знания* – это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений, и о том, какие методы эффективны именно в собственном исполнении, а какие – не эффективны.

*Коммуникативные умения*: речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры.

*Интерактивные умения*: умение строить общение на демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу, умение самоконтроля и саморегуляции, умение руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета, умения активного слушания.

Особое внимание в рамках нашей статьи заслуживают *социально-перцептивные умения*. По мнению ученых, это умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого, как личности, умение производить благоприятное впечатление. Коммуникативные способности, подчеркивает П.В. Растянников, выступают как «…индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие ее быстрое и успешное осуществление» [2, с. 19]. М.И. Лукьянова: «*Коммуникативная компетентность* – это интегральное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица» [3, с. 36]. Таким образом, речевая компетентность – это знание основных законов функционирования языка и речи, способность к их использованию для решения профессиональных задач.

Из всего вышесказанного, речевая компетентность педагога, предполагающая уверенное использование речевых средств в процессе общения, при решении профессиональных задач, должна способность развитию речевого поведения и социализации студентов.

## Список использованных источников


1. Бодалев А. А. Психология общения // Избранные психологические труды /Московский психолого-социальный институт. – М:НПО «МОДЭК», 2002. – №10. – С. 26.
2. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Академия, 1991. – С.14–39.
3. Лукьянова М. И. Развитие психолого-педагогической компетентности. – СПб.: Речь, 2004. – С. 36.
4. Силакова М.А. Социализация. Образование. Ребенок: Материалы научно-практической конференции. – Ульяновск: УлГПУ, 2009. – № 4. – С. 20.
5. Щербинина Ю. «Слово ласковое – мастер дивных див» // Дошкольное воспитание. – М.: 2004. – № 5. – С. 44.
6. Янушевский В.Н. Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога: практико-ориентированная монография. – Ульяновск: УИПК-ПРО, 2007. – С.16–41.

# ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ИНОСТРАННЫМ КУРСАНТАМ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

***Кондрашова О.В.,***
***Шельдешова И.В.,***
*Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков, г. Краснодар*

# SOME PECULIARITIES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE CULTURE OF SREECH TO FOREIGN STUDENTS OF MILITARY-TECHNICAL UNIVERSITY

***Kondrashova O.V.***
***Sheldeshova I.V.***

Дисциплина «Русский язык и культура речи» (РЯиКР) в учебном плане военного авиационного вуза реализуется в рамках базовой части единой профессиональной образовательной программы. Главные задачи этой учебной дисциплины заключаются в систематизации знаний по русскому языку и в формировании на этой основе лингвистической и военно-профессиональной речевой компетенции учащихся. Однако пути решения этих общих задач в группах российских и иностранных обучаемых не совпадают.

Известно, что носители языка пользуются его системой автоматически, подсознательно и воспринимают ее «от речи», поэтому при обучении родному языку не требуется доскональное раскрытие языковых механизмов смыслопорождения, словообразования, словоизменения, нужны лишь правила-ориентиры, позволяющие верно использовать в процессе общения все многообразие варьирующихся языковых единиц разных уровней.

Взгляд иностранца на изучаемый язык прямо противоположен: он идет не от стихии речи, а от системы языка, представление о которой формируется уже на подготовительном курсе. Для иностранного учащегося главное в овладении языком – научиться активно использовать изученные единицы языковой системы в различных коммуникативных ситуациях. При этом он под руководством преподавателя постепенно расширяет круг освоенных единиц языка и ситуаций их употребления, идет от основных форм выражения того или иного смысла к их вариантам – именно так строится функционально-коммуникативная грамматика русского языка как иностранного [см. 4].

Сказанное означает, что единая программа курса РЯиКР для носителей языка и инофонов имеет разнонаправленные познавательные векторы: для русскоязычных учащихся – от многообразия форм к выбору нужного

варианта, а для иностранцев – от основной формы выражения смысла к разнообразию семантических вариантов и стилистически маркированных форм. О двух подходах в преподавании культуры речи – носителям языка и инофонам – более тридцати лет назад писала А.А. Брагина в статье «Два аспекта культуры речи» [1, с. 72]. Практика преподавания курса РЯиКР иностранным военнослужащим в Краснодарском ВВАУЛ подтверждает основной тезис названной статьи: «Только конкретные условия определяют методику обучения языку».

Одним из важнейших условий освоения данной дисциплины иностранными учащимися является наличие у них базовой языковой подготовки. Изучение РЯиКР возможно лишь после того, как сформированы общие представления о системе русского языка, усвоены основные правила употребления и сочетания слов и построения предложений, накоплен достаточный лексический запас и имеются начальные навыки работы с текстами разных стилей речи, то есть после завершения подготовительного курса, на вузовском этапе обучения. В связи с неоднородностью групп обучаемых из разных стран ближнего и дальнего зарубежья по степени владения русским языком подход к отбору языкового материала дисциплины и выбор методов его подачи следует дифференцировать.

Так, курсанты из Казахстана, где русский язык включен в школьные программы и функционирует как официальный наравне с государственным казахским, не испытывают особых затруднений в его использовании в качестве инструмента общения и средства обучения. Для них главная задача дисциплины РЯиКР состоит в расширении и корректировке языковых знаний и в совершенствовании речевых умений. Для этого контингента учащихся возможно применение учебных материалов, предназначенных для российских групп.

В Таджикистане и Туркменистане сложилась иная языковая ситуация: преподавание русского языка ведется в немногочисленных русских школах, он не является официальным языком, малочисленность русского населения не вызывает необходимости его использования. В связи с этим у многих таджикских и туркменских курсантов обнаруживается низкий стартовый уровень языковой компетенции, что осложняет процесс преподавания дисциплины. В этом случае для обучаемых актуальными оказываются не вопросы культуры речи, а проблемы собственно речи. Для них важно развивать все виды речевой деятельности, т.е. аудирование, говорение, чтение и письмо, преимущественно для обеспечения учебно-профессионального общения.

Учащиеся, прибывшие из стран дальнего зарубежья, попадают в совершенно новую культурно-языковую среду. Для них дисциплину РЯиКР не следует ограничивать языковым материалом, связанным лишь с авиационной научно-профессиональной областью, а нужно нацелить на изучение языка как основы национальной русской культуры, ведь, по словам

Д.С. Лихачева, язык нации является сам по себе «алгебраическим выражением всей культуры нации» [5, с. 287].

Учет специфики контингента обучаемых не отменяет общей коммуникативной цели дисциплины РЯиКР – способствовать оптимизации общения обучаемых на русском языке, для чего необходимо научить инофонов ориентироваться в различных речевых ситуациях И одна из первых лингводидактических задач – обучение общению с позиции слушающего, аудированию. Инофону необходимо прежде всего услышать и понять звучащий текст, то есть «расшифровать» лексико-грамматическую составляющую устного высказывания. Одновременно нужно определить его коммуникативную направленность и модальность (отношение сообщаемого к действительности, утверждение или отрицание). Кроме того, инофонам нужно учиться правильно интерпретировать точку зрения говорящего, а именно его отношение к высказанной мысли с позиции достоверности-недостоверности, вероятности, необходимости, желательности и прочее, а также эмоциональную оценку высказывания.

Для тренировки навыков активного аудирования лекционные занятия по дисциплине РЯиКР проводятся в форме лекции-беседы, предполагающей обратную связь с переключением коммуникативных и модальных регистров. На практических занятиях отрабатываются навыки понимания звучащего текста с опорой на слайды презентации, таблицу или на предложенный план; даются задания, связанные с оценкой звучащей речи, например, полнота ответа товарища, фонетические недочеты и грамматические ошибки, допущенные при ответе.

Не менее важно и обучение ориентации в речевой ситуации с позиции говорящего. Продуцирование высказывания требует от инофона не только достаточного лексического запаса и умения строить предложения разной структуры, но и представления о сферах общения и функциональных стилях речи.

При изучении темы «Функциональные стили» значительное внимание уделяется научному стилю, как наиболее востребованному. Следует научить иностранных курсантов осознанно работать с терминологией: выделять термины в тексте, уметь определять их словообразовательные связи, что помогает им понять и запомнить эти единицы, а также систематизировать их (например, существительные с суффиксом *-тель* обозначают производителя действия – предмет или лицо; с суффиксом *-ость* – качество; с суффиксом *-ние* и его модификациями – процесс, реже – его результат). Необходимо знакомить курсантов с терминологическими словарями, как с переводными, так с русскими; важно также развивать умение давать дефиниции научным понятиям и проч. Владение терминологическим аппаратом изучаемой специальности – это комплексная задача, которая должна решаться на занятиях по спецдисциплинам, по русскому языку как иностранному и на занятиях РЯиКР.

Пребывание иностранных курсантов в стране получения военного профессионального образования требует привития им навыков соблюдения военной субординации и профессионального речевого этикета, развития умений составлять и использовать необходимые в официальном общении документы (рапорт, объяснительная записка, доверенность, расписка) Все это учитывается при изучении в группах курсантов ИВС темы «Официально-деловой стиль».

При ознакомлении обучаемых с публицистическим стилем речи преподавателю важно сосредоточить усилия на развитии умений строить развернутое информативно-оценочное высказывание, аргументировать собственное мнение, оформлять обоснованное рассуждение на темы, близкие к получаемой специальности (военная авиация, космонавтика, летчики-герои). В группах с хорошей языковой подготовкой можно показать приемы ведения дискуссии на актуальные общественно-политические темы.

Названные стили речи так или иначе вводят инофона в языковое пространство русской культуры, однако в наибольшей степени культурно-эстетическая функция свойственна художественному стилю. В третьем разделе курса «Профессиональный аспект культуры речи» на практических занятиях учащихся знакомят с лучшими образцами военной поэзии и фрагментами военной прозы, с приемами языковой выразительности. Текстуальная синонимия, антонимия, метафоричность демонстрируют богатство и разнообразие русского языка, прививают любовь к нему.

Что же касается востребованности обиходно-разговорной речи, то ею преимущественно занимаются в курсе русского языка как иностранного.

Таким образом, преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи» иностранным курсантам военных училищ характеризуется не сужением круга рассматриваемых проблем, а пересмотром степени их значимости, что влечет особый отбор предъявляемого материала, иную форму его подачи, соответствующую расстановку акцентов. Изменение подхода требует корректировки текстовых материалов курса и ревизии методических рекомендаций к нему. Следует признать также, что имеющиеся пособия по дисциплине, рассчитанные на российских учащихся [например,3], не отвечают требованиям преподавания РКИ, а адресованные иностранцам [2, 6] – запросам военного вуза, в связи с чем создание специального профессионально ориентированного учебного пособия по РЯиКР для иностранных курсантов остается важной задачей.

## Список использованных источников


1. Брагина А.А. Два аспекта культуры речи // Научные традиции и новые в направлении в преподавании русского языка и литературы: Доклады советской делегации. VI Конгресс МАПРЯЛ. – М., 1986. – С. 66–72.
2. Будильцева М.Б., Новикова Н.С. Культура русской речи. − М., 2013.
3. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. – Ростов н/Д., 2014 (и др. издания).
4. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009.
5. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. проф. В.П. Нерознака. – М., 1997. – С. 280–287.
6. Стрельчук Е.Н. Русский язык и культура речи в иностранной аудитории: теория и практика. − М., 2014.

# ЯЗЫКОВОЙ АНАЛИЗ РУССКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ

***Коростова С.В.,***
*Южный федеральный университет,*
*г. Ростов-на-Дону*

# LINGUISTIC ANALYSIS OF RUSSIAN FEATURED TEXT IN PREPARATION FOR THE FINAL ESSAY

***Korostova S.V.***

Отсутствие реального интереса к русскому классическому тексту у современных старшеклассников во многом определяется сложными проблемами понимания и интерпретации отдельных языковых единиц (слов, фразеологических сочетаний, предложений), типичных для языковой картины мира, представленной в тексте. Сложная мыслительная работа, производимая в процессе восприятия художественного текста, имеет своей целью не только создание в сознании обучаемого определенного художественного образа, но и формирование эмоциональной компетенции, умения переживать и выражать оценочное отношение к представленной ситуации. Именно эти способности позволяют выпускнику репрезентировать собственную позицию в процессе написания проблемного итогового сочинения ЕГЭ, базирующегося на знании русского классического художественного текста.

Художественный текст состоит из системно связанных уровней коммуникации, в основе которых находится автор как организующий центр произведения. Разноуровневые языковые средства выражают сложные отношения между разными модальными планами: автора-повествователя, рассказчика, персонажей, что часто затрудняет восприятие художественного текста. Представляется плодотворным языковой анализ фрагмента текста в процессе подготовки к итоговому сочинению, поскольку текст есть высший уровень речевой коммуникации.

Человеку свойственно эмоциональное мышление, «эмоциональный интеллект» (термин Д. Гоулмана), поскольку он связан с квалификативной деятельностью человека как «меры всех вещей». Сознание способно «пропускать мир через себя» [3, с. 109], что предопределяет необходимость эмоций как реакций на этот мир, желательных или нежелательных, заслуживающих одобрения или порицания. В процессе чтения и осмысления текста учащийся переносит на воспринимаемый и оцениваемый предмет или событие, в том числе и событие художественного мира, свои эмоции, связанные с жизненным опытом или ассоциациями, находя себя в этом

предмете, испытывает особое удовлетворение, чувство эмоциональной индикации за счет «психического резонанса». Поскольку эмоционально воспринятый и проанализированный фрагмент отражает основные идеи текста, его смысловые доминанты, выбор фрагмента для языкового анализа должен осуществляться с учетом предложенных для итогового сочинения проблем. В 2019 – 2020 гг. многие из этих проблем представлены в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир».

Каждое новое поколение открывает в художественном тексте новые смыслы. Представляется значимым рассмотреть, как актуализируется эмотивный фрагмент русской языковой картины мира в литературной коммуникации, поскольку понимание русского художественного текста, умение его интерпретировать позволяет оценить эмоциональную компетенцию учащегося, его способности к языковому выражению эмоционально-оценочного отношения к миру. Например, анализируя фрагмент текста романа «Война и мир» Л.Н. Толстого, учащиеся получают психологически значимые представления о сценарии эмоциональной ситуации и могут оценить достоверность созданного писателем образа. Автор представляет эмоциональное состояние героини, намеренно нарушая установленный сценарий ситуации*: Она вынула платок и заплакала* (т.1, гл. XI). Поскольку общие фоновые знания, позволяющие интерпретировать ситуацию, содержат информацию о последовательности действий и о знаковом характере эмоциональных проявлений − плач как невербальный компонент ситуации содержит преимущественно негативную информацию, которая может явиться для адресата сигналом о сочувствии, − то «неправильный эмоциональный сценарий» свидетельствует о преднамеренности выражения эмоций и, следовательно, об их ложности.

Литературная (художественная) коммуникация представляет собой один из совершенных и гармоничных типов общения, так как именно она позволяет человеку, вступившему посредством художественного текста в контакт с другим человеком, приобрести интеллектуальный, жизненный, эмоциональный опыт. Нельзя не согласиться с Е.А. Поповой, что «художественный текст, благодаря своей способности преодолевать века и пространства, обеспечивает существование человеческой культуры и в конечном счете человечества» [2, с. 4].

Эмоциональный сценарий отражается в событийной структуре художественного текста, проявляясь прежде всего в диалогах персонажей. Интерпретация автором возможного в реальной действительности эмоционального события в художественном тексте имеет целью заставить сочувствовать, переживать изображаемое, декодируя в своем сознании структуру сценария от конца к началу.

Как правило, анализ художественного текста связан с его фрагментами, отражающими целостную художественную картину мира. Именно целостность как основное свойство художественного текста позволяет увидеть его

общую концептуальную информацию и динамику макротекста. Любые эмоции воспринимаются читателем-интерпретатором в виде информации о чувствах и оценках автора или персонажа художественного произведения. Например, анализируя эпизод из первой части четвертого тома романа Л.Н. Толстого «Война и мир», можно достаточно четко выявить ключевые концепты текста – внешнее и внутреннее, – представленные в противопоставлении и в тесной связи друг с другом (жизнь и смерть, форма и содержание, речь, чувство и мысль). Содержание реплик диалога Наташи Ростовой и Марьи Болконской оказывается менее значимым, чем внутреннее эмоциональное состояние героев:

*Княжна Марья поняла все.*

*Но все-таки она надеялась и спросила* ***словами, в которые она не верила:***

***–*** *Но как его рана? Вообще в каком он положении?*

*– Вы, вы… увидите, – только могла сказать Наташа.*

В финале XIV главы Л.Н. Толстой представляет монолог Наташи Ростовой в восприятии Марьи Болконской. На первый взгляд, перед нами косвенная речь, но в ней используются слова, характерные для исходного говорящего, насыщенные эмоциями и оценками:

*Наташа рассказывала, что первое время была опасность от горячечного состояния и от страданий, но* ***в Тройце*** *это прошло, и доктор боялся одного – антонова огня. Но и эта* ***опасность миновалась****. Когда приехали в Ярославль, рана стала гноиться* (Наташа знала все, что касалось нагноения и т.п.)*, и доктор говорил, что нагноение может пойти правильно.* ***Сделалась лихорадка****. Доктор говорил, что лихорадка эта не так опасна…*

Полимодальность художественного текста как нельзя более ясно проявляется в данном фрагменте, который, по нашему мнению, представляет собой одну из разновидностей текста несобственно-прямой речи, так как здесь совмещены и выражены и модальный план говорящего, Наташи Ростовой, и модус Марьи Болконской, и оценочное отношение автора-повествователя, и модус третьего лица (доктора), не участвующего в актуальной речевой ситуации. Авторский модальный план выражен и графически – скобками, − что в повествовании от 3 лица встречается достаточно редко при передаче чужой речи с помощью несобственно-прямой, которая предполагает воссоздание внутренней, а не внешней речи. Но именно потому, что внешняя речь Наташи Ростовой представлена в восприятии другого человека, собеседника, появилась необходимость разграничения субъектно-модальных планов автора и героя, воспринимающего чужую речь, что и было сделано с помощью скобок.

Следующий фрагмент текста содержит семантический центр, актуализирующий в используемом автором приеме контраста ключевую идею романа – «жизнь – смерть»:

*– Но два дня тому назад – начала Наташа, – вдруг* ***это*** *сделалось… – Она удержала рыданья. – Я не знаю отчего, но вы увидите, какой он стал.*

*– Ослабел? похудел?.. – спрашивала княжна.*

*– Нет, не то, но хуже. Вы увидите. Ах, Мари, Мари, он слишком хорош, он не может, не может жить… потому что…*

Эмоциональное состояние героини выражено в диалоге с помощью многократных лексических повторов, пауз, интонационного выделения отдельных слов, незаконченности синтаксической конструкции. В тексте романа указательное местоимение «это» выделено курсивом, именно на него падает логическое ударение. Смысловая емкость местоимения позволяет ему актуализировать один из аспектов ситуации, предшествующей акту речи, и раскрыть причины последующих событий в жизни героев. Ситуация смерти близкого человека оценивается и переживается учащимися, что помогает понять ценность жизни и определить собственное отношение к окружающим людям.

«Эмоциональное восприятие данной ситуации Наташей Ростовой, отраженное в ее репликах, многое говорит и о самой героине, способствуя созданию целостного образа. Уже в первых главах романа она предстает как человек, который совершает серьезную внутреннюю работу. И в то же время она наивна, непосредственна, доверяет людям и неравнодушна к ним. Наташа Ростова соединяет в себе мысль, чувство и слово, она говорит то, что думает и чувствует, представляя тот идеал духовности, к которому стремился сам писатель» [1, с. 28].

Трудно переоценить эмотивную составляющую образа, но то, что в процессе анализа языка художественного текста необходимо почувствовать и определить особенности эмоциональной сферы персонажа, представляется значимым, поскольку именно это помогает приобрести неоценимый опыт отношений к другому человеку, не оставаться равнодушным к чужой боли, что составляет основу русской ментальности. Предложенные для анализа фрагменты романа позволят учащимся понять основные идеи писателя, эмоционально осмыслить поступки персонажей, что поможет сориентироваться при ответе на вопрос, поставленный в теме итогового сочинения.

Художественные произведения русских писателей прежде всего предлагают осмыслить те ситуации, в которых герои открываются как живые, думающие и чувствующие люди. Именно поэтому, по нашему мнению, анализ языка русского художественного текста как подготовительный этап итогового сочинения необходимо осуществлять, учитывая эмотивно-оценочные смыслы, обращаясь к эмотивному компоненту восприятия текста.

## Список использованных источников

1. Коростова С.В. Эмотивный компонент восприятия художественного текста учащимися старших классов средней школы // Обучение русскому языку в средней школе: актуальные вопросы теории и практики: материалы I-ой Всероссийской научно-практической конференции (5 ноября 2015 г.) / Отв. Ред. В.Ю. Меликян. – Ростов н/Д: Дониздат, 2015. – 286 с.
2. Попова Е.А. Коммуникативные аспекты традиционного повествования русской классической литературы. В 2 частях. Ч. 1. – Липецк: Изд-во ЛГПУ, 2007. – 212 с.
3. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – М., 1986. – 143 с.

# МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГА В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ГИА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС

***Крупенина О.А.,***
*МБУ «Брянский городской информационно-методический центр при управлении образования Брянской городской администрации»*

# METHODICAL GUIDANCE OF AN EDUCATOR IN DEALING WITH THE ISSUES OF PREPARING LEARNERS TO SFC ACCORDING TO FSES

***Krupenina O.A.***

Государственная итоговая аттестация (ГИА) – это часть Единой системы оценки качества образования РФ, которая в свою очередь является гарантом реализации ФГОС нового поколения. Поэтому, чтобы быть успешным на ЕГЭ, современный выпускник российской школы должен не только хорошо знать учебные предметы, но и уметь работать с информацией, представленной в различных формах, решать различные задачи практического содержания.

С этой точки зрения новые формы заданий контрольно-измерительных материалов ОГЭ-2020, ориентированные на метапредметные результаты, органично встраивают ГИА в систему оценки качества образования наряду с международными и всероссийскими исследованиями.

Однако возникает вопрос готовности выпускника к таким видам заданий. В поисках ответа на него методической службой г. Брянска были изучены аналитические материалы по итогам ГИА за несколько лет, проанализированы результаты участия образовательных организаций г. Брянска во всероссийских и международных исследованиях (ВПР, NIKO, TIMSS, PISA), проведена муниципальная независимая оценка качества образования учащихся 5, 6, 7-х классов в соответствии с требованиями ФГОС, и на основании этого сделан вывод: одна из основных причин неуспешности выполнения заданий КИМ – недостаточно высокий уровень сформированности функциональной грамотности учащихся в соответствии с ФГОС, а между тем задания ОГЭ-2020 в основе своей ориентированы на проверку именно этой компетенции.

Так, например, одно из заданий диагностической работы в 6-м классе было сформулировано так: «Длительность фильма «Понизовая вольница» составляет 7% от продолжительности фильма «Пираты XX века». Исполь-

зуя данные текста, определите продолжительность фильма «Пираты XX века». На сколько минут дольше длится фильм «Пираты XX века»?» Основная ошибка в выполнении этого задания связана с тем, что большинство диагностируемых не сумели правильно прочитать задание, ответив на вопрос «Сколько?», а не «На сколько?».

Другой пример. Задание: «Используя представленный выше текст, заполните театральный билет, необходимый для посещения оперного театра в Брегенце».

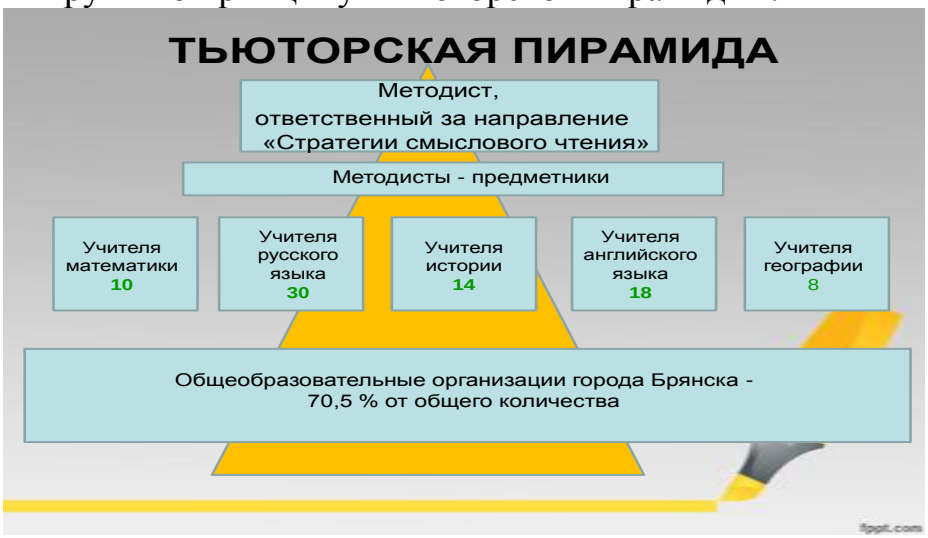
Премьера
Серия №
Название мероприятия 12+
место проведения
Дата: Время:
Партер Ряд Место
Стоимость услуги:

(«В небольшой австрийский городок Брегенц ежегодно со всего мира съезжаются любители **оперы** и театрального искусства. Все представления проходят на **плавучей сцене Боденского озера** – специальной конструкции, вмещающей множество декораций и сложную систему освещения. Конечно, все это обуславливает неимоверную популярность фестиваля. В 2015 году суммарная аудитория фестиваля составила 228 000 человек, из которых **основное представление, оперу «Турандот»,** увидела 171 000 зрителей. На берегу оборудованы места для 6000 зрителей, а билеты раскупаются за полгода вперед. Все вместе дает потрясающий зрительный эффект, который только усиливается на фоне необыкновенных **летних закатов** и отблеска озерной воды»). Типичные ошибки при выполнении этого задания: не названа жанровая специфика представления; не определено место проведения; не все позиции билета заполнены. И подобных примеров можно привести много.

Причин их существования несколько: с одной стороны – избыточная информационная атака, автоматически снижающая внимание при работе с текстом, ориентация современных подростков на короткие тексты в интернете, не требующие осмысления, с явно выраженными маркерами основной информации, с другой – отсутствие в течение последних лет акцентов в работе учителя на текстоцентрическое обучение. Устранить первые невозможно. Следовательно, необходимо модернизировать методическую и дидактическую подготовку учителя, создав муниципальное образовательное пространство, в рамках которого педагоги получат возможность, во-первых, освоить стратегии смыслового чтения, во-вторых, обменяться опытом по их применению в личной практике.

Для достижения поставленной цели информационно-методичекой службой города Брянска был разработан и реализован следующий план

действий. Во-первых, проведены совещание с руководителями «Причины неуспешности выпускника на государственной итоговой аттестации и пути их устранения» и семинар с заместителями руководителя образовательных организаций города «Внедрение стратегий смыслового чтения в образовательную практику школы» с целью создания муниципальной команды единомышленников. Во-вторых, созданы муниципальные предметные творческих групп по принципу «Тьюторской пирамиды».




Цель – освоение стратегий смыслового чтения и внедрение их в личную практику учителя-предметника, создание команды тьюторов-консультантов, формирование муниципального банка дидактических материалов. Алгоритм работы: теоретический семинар с методистами – рабочая встреча методистов с учителями – тьюторами – работа учителей – тьюторов по созданию дидактических материалов – корректировка методистами полученных заданий – размещение на сайте http://bgimc32.ru банка дидактических материалов. Темы занятий: «Нормативные документы, регламентирующие освоение стратегий смыслового чтения и работу с текстом», «Практикум. Стратегии предтекстовой деятельности», «Стратегии текстовой деятельности», «Стратегии послетекстовой деятельности», «Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ)», «Технология эвристического обучения».

В-третьих, создана творческая группа руководителей образовательных организаций «Внедрение стратегий смыслового чтения в образовательную практику школы». Цель - поиск наиболее эффективных путей работы тьютора с педагогическим коллективом образовательной организации в целом по освоению новых для этого коллектива форм деятельности. Основная форма взаимодействия внутри этой творческой группы: открытые мероприятия в соответствии с планом работы школы.

В-четвертых, организовано единое образовательное пространство для взаимодействия всех муниципальных творческих групп: «Открытые презентации планов работы групп» (в рамках Методической недели – октябрь) и Фестиваль педагогического мастерства (в рамках Методической

недели – апрель). Цель – организация обмена опытом в рамках решения профессиональной проблемы, формирования целостного и всестороннего подхода к ее решению.

Результаты работы: по итогам учебного года проведена муниципальная независимая оценка качества образования в форме диагностической работы для учащихся 8-х классов тех образовательных организаций, которые принимали участие в работе муниципальных творческих групп. Поэлементный анализ итогов выполнения диагностической работы показал, что обучающиеся в целом удовлетворительно ориентируются в текстовой информации, адекватно воспринимают ее виды, у них сформированы навыки нахождения в тексте требуемой информации (77% диагностируемых) и умение выбирать из текста тезис, соответствующий содержанию и общему смыслу текста (86,3% диагностируемых).

Однако есть и то, что требует продолжения работы в этом направлении. По-прежнему актуальным для учащихся остается неумение решать задачи практического содержания, сопоставляя, например, текстовую и внетекстовую информацию, проводя параллели между текстовой информацией и практическим опытом, анализируя достоверность прочитанного на основе имеющихся теоретических знаний. Изменить ситуацию может новый подход к содержанию контрольно-измерительных материалов, предполагающий включение в них заданий, аналогичных заданиям КИМ итоговой аттестации, а также всероссийских и международных исследований. Его реализация требует большой предварительной работы с педагогическими и руководящими кадрами по расширению методической и дидактической базы учителя в этом направлении. На сегодняшний день на сайте иформационно-методического Центра размещены примерные материалы предметных диагностических работ, включающих в себя задания с учетом новых КИМ ОГЭ и ЕГЭ, ошибок ВПР, оценки качества образования по модели НИКО и PISA. Проведены и проанализированы пробные диагностические работы по этим материалам, а в перспективе планируется организация муниципальных творческих групп практического обучения педагогов составлению подобных контрольно-измерительных материалов, ориентированных на новые формы и содержание итоговой аттестации выпускника.

# ЯЗЫКОВАЯ НОРМА
# КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

***Крушинская Т.Ф.,***
*Академии гражданской защиты*
*МЧС России, г. Химки*

# LINGUISTIC NORM AS A CONSTITUENT OF LINGUISTIC CULTURE

***Krushinskaya T.F.***

Соблюдение языковых норм обучающими и выпускниками высших образовательных заведений Российской Федерации является одной из целей совместной деятельности педагогов-филологов и студентов, так как достижение максимальной эффективности общения невозможно при нарушении общепринятых в общественно-речевой практике образованных людей правил словоупотребления, грамматики и произношения.

В настоящее время наблюдения за речевой практикой студентов на занятиях и во внеучебное время, а также исследования ученых, занимающихся проблемами культуры устной речи, свидетельствуют о снижении грамотности речи молодежи [1, с. 101]. «Освобожденная разговорная стихия захлестнула сегодня нашу повседневную жизнь и наше публичное общение…» – констатирует Ю. Н.Караулов [2]. Он подчеркивает, что большая часть ошибок связана «с несоблюдением культурно-речевых норм, освященных литературной традицией, норм, закрепленных кодифицированными правилами, норм, рекомендуемых авторитетными изданиями словарей и различных справочников (ср. одеть и надеть, чулок и носков, ложить и положить, приведенный и приведенный и т.п.)» [2].

Задача преподавателей русского языка и культуры речи убедить учащихся, что литературная норма представляет собой средство выражения, которое подверглось сознательному отбору, поэтому и стало признаваться как общепринятое, образцовое употребление. Таким образом, слова и словоформы, сочетания слов и структура предложения – это коллективно осознанные способы литературного выражения. Литературная норма в сознании носителей языка должна восприниматься как тот идеал, к которому надо стремиться при выражении своих мыслей. Нормативность, правильность формы литературного выражения определяется воспроизводимостью (регулярностью употребления), согласованностью с системой языка, социальной обусловленностью (отношением общества к речевой деятельности), относительной стабильностью, которая не исключает изменений. Важно иметь в виду, что норма литературного языка (в отличие от нелитературной речи) определяется не только обычаем (т.е. тем, как гово-

рят), но и сознательным вмешательством общества в речевую практику, оценкой чего-то как правильного или неправильного.

Работа студентов со словарями помогает им понять, что нормы подразделяются на императивные (обязательные, не допускающие вариантов) и диспозитивные (не строго обязательные, допускающие варианты). Императивные нормы в словарях сопровождаются пометами «неправильно», «недопустимо», диспозитивные – пометами «допустимо», «устарелое», «специальное», «разговорное».

Литературная норма – непременный спутник культурной речи, поэтому для овладения культурой речи необходимо соблюдать нормы литературного произношения, словообразования, словоизменения, словосочетания, синтаксического построения, семантически мотивированного употребления, правильного написания.

**Лексические нормы** требуют употреблять слово в общепринятом значении. На занятиях в вузах необходимо продолжать начатую в школах работу с паронимами. Например, изучение значения слов «предоставить» и «представить» помогает избежать типичных ошибок в речи выступающих:

*Предоставить – дать возможность обладать, распоряжаться чем-либо, делать что-либо (предоставить возможность (но: возможность представилась); предоставить слово). Представить – 1) дать, вручить для ознакомления (представить отчет, представить диплом); 2) послать в качестве представителя (представить делегатов на съезд); 3) возбудить ходатайство о награждении, повышении в должности (представить к премии); 4) мысленно воспроизвести, вообразить, употребляется обычно в сочетании со словом себе (могу представить себе его нынешнее положение).*

**Фразеологические нормы** не допускают искажения смысловой и структурной основы устойчивого оборота речи; например, когда в каком-либо месте ничего нет, говорят: *хоть шаром покати,* и нельзя слово *шаром* заменить, скажем, словом *мячом*.

**Морфологические нормы** сводятся к соблюдению общепринятых форм словоизменения: *офицеры, взводы, профессора, нет носков, много чулок, донья бочек* (множественное число от слова *дно)* и т.д.

Употребление предлога *по* при обозначении действия, события, после которого что-либо совершается, происходит, порождает грамматические ошибки, поэтому желательно, чтобы повторение и закрепление правила проходило с применением наглядности (рисунок 1).

Рис. 1. Страница интерактивного плаката по культуре речи

**Синтаксические нормы** предусматривают установленные правила сочетания слов, организации частей предложения, требуют соблюдения порядка слов, использования определенных союзов. Активизирует студентов использование на занятиях интерактивных средств обучения, например, тестов, содержащих задания на употребление деепричастных оборотов (рис. 2).

Рис. 2. Страница интерактивного теста по культуре речи

**Орфоэпические нормы** требуют единообразного произношения слов и отрезков речи; при этом важно сохранять акцентологический облик слова, учитывая трудности, связанные с подвижностью и разноместностью русского ударения. Приведем слова, которые выпускники школ часто про-

, сре́дства, сре́дствами, уп-

ия [3, с. 25]. Произношение этих и многих других слов необходимо прорабатывать в высших образовательных учреждениях.

Литературная норма с течением времени может утрачивать активность, может приобретать конкурентную форму речевого выражения. В этом случае начинает ослабляться нормативность речевого средства и возникают колебания, обусловленные появлением вариантной нормы. Вариантность норм – неизбежный спутник развития литературного языка. Колебания при выборе речевого средства, параллельные формы выражения – все влияет на ситуацию в сфере литературных норм. Именно поэтому при оценке правильности или неправильности словоупотребления следует учитывать вариантность, относительную устойчивость способа выражения.

Колебания лексических норм вызываются профессиональными, иноязычными словами, которые осваиваются литературным языком.Параллельные нормы могут выступать как нормативно значимые, допустимые, правильные: *мышле́ние*и . Вариантность норм – живое явление современной речи; при этом вариантность охватывает фонетические нормы *(було[шн]ая* и *було[чн]ая, коне[шн]о* и *коне[чн]о),* морфологические (*тракторы* и *трактора),* синтаксические (*ждать поезда* и *ждать поезд, цена деньгам* и *цена денег).*

Причины коммуникативных неудач коренятся в незнании языковых норм, в различии фоновых знаний говорящего и слушателя, в разнице их ментальности и психологии, а также в наличии внешних помех (чуждой среде общения, дистантности собеседников, присутствии посторонних). Речевой этикет направлен на создание социального равновесия и гармонизацию общения, создание благоприятного климата, который способствует продуктивности деловых контактов.

Итак, становление норм – это сложный процесс развития литературного языка, сопровождаемый обычно борьбой за овладение правильным, образцовым употреблением. А соблюдение языковых норм – это шаг к формированию языковой компетенции, которая предполагает умение выражать смысл всеми возможными способами, знание правил грамматики и словаря, знание социокультурных норм и стереотипов речевого поведения, позволяет соотнести уместность того или иного языкового факта с замыслом говорящего и, наконец, делает возможным выражение собственного осмысления и индивидуальное представление информации.

## Список использованных источников

1. Барышников Н.В. Языковые процессы и культура речи // Известия Академии педагогических и социальных наук: материалы науч.-практ. конф. (16–17 апреля 2010 г.). Т. 14. – М., 2010. – С. 99–104.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык в эфире: проблемы и пути их решения // Материалы круглого стола. Москва, 14 ноября 2000 г. / Комиссия «Русский язык в средствах массовой информации» Совета по русскому языку при Правительстве Российской Федерации. – М.: МПТР России, 2001. – 88 с.
3. Крушинская Т.Ф. Содержание и результаты диагностического исследования качества устной речи военнослужащих спасательных воинских формирований МЧС России // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. – 2019. – № 2 (41). – С. 22–26.

# ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЦЕЛОСТНОГО ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ЕГО СЕМАНТИЧЕСКОЙ И СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ

***Кудряшова Е.А.,***
*МБОУ Сухо-Сарматская СОШ*
*Неклиновского района РО*

# DEVELOPING THE SKILL OF COMPLEX UNDERSTANDING OF FEATURED TEXT WHILE ANALYSING ITS SEMANTIC AND SYNTACTICAL STRUCTURE

***Kudryashova E.A.***

«*Событие жизни текста,*
*то есть его подлинная сущность,*
*всегда развивается на рубеже*
*двух сознаний, двух объектов»*
Бахтин М.М.

Сегодня, в век информационных технологий, как ни грустно это осознавать, интерес школьников к чтению книг угасает. Часто можно увидеть группу подростков, что-то усердно высматривающих на экране мегакрутого гаждета, и очень редко – читающего обычную, бумажную книгу. Поэтому на школу ложится ряд обязанностей: прививать любовь к искусству, литературе, чтению книг, способствовать раскрытию творческих способностей, и учитель литературы, бессомненно, играет в этом колоссальную роль. В связи с тем, что современные образовательные стандарты требуют ориентации знаний не только на предметные знания, но и на умения применять их на практике, преподавание литературы тоже требует новых подходов. В чем же их особенность? Прежде всего, обучение должно быть ориентировано на развитие личности ребенка, его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности как нравственной характеристики личности.

В аспекте современных требований основной целью урока литературы является активизация познавательного интереса ученика к художественному произведению и личности автора. Задача учителя литературы – усиление мотивации ребенка к познанию предмета, демонстрация необходимости применения школьных знаний в реальной жизни. В связи с новыми требованиями ученик на уроке является полноправным участником процесса получения знаний. Только такой урок литературы будет направлен на формирование метапредметных и личностных результатов, что опять же является одним из основных требований ФГОС. Учитель, его

творчество, высокий уровень профессионализма, желание раскрыть способности каждого ученика, превращающегося в собеседника, партнера – вот главный ресурс, без которого новые требования ФГОС к организации учебно-воспитательного процесса в школе не могу существовать, тем более, если речь идет об уроках литературы. Однако прочтения книг из списка литературы недостаточно, необходимо из методического арсенала отобрать такие методы и приемы, которые будут способствовать наиболее полному пониманию смысла литературного произведения.

В процессе восприятия и анализа литературного произведения происходит сложное взаимодействие внешнего и внутреннего его планов. Так, анализ непосредственного восприятия литературного произведения, еще не изученного в классе, дает одну картину, а восприятие того же произведения после школьного анализа углубляется, становится более детализированным, конкретным, приобретает новые качества. В процессе анализа литературного произведения считаем необходимым не только учитывать характер ученического восприятия, но и стремиться активно на него воздействовать, используя для этого оптимальные варианты работы над литературным произведением.

На первой стадии для наиболее качественного результата восприятия художественного произведения необходимо помочь обучающимся представить яркие картины и образы, описанные автором, идейное содержание, замысел автора, его отношение к героям произведения, ведь процессы воображения и мышления тесно взаимосвязаны. На данной стадии можно предложить обыграть тот или иной эпизод произведения, самостоятельно выбрав роль или составить небольшой рассказ от имени героя. (Описание дуэли Онегина и Ленского: какие чувства испытывали герои, какого результата ожидали? Какую бурю противоречивых чувств испытывала Татьяна?)

Вторая стадия – понимание идейного содержания. На этой стадии восприятия ведущим становится процесс мышления, но поскольку оно оперирует тем, что было эмоционально пережито при чтении, эмоциональное отношение к тексту углубляется (чтение с комментариями по тексту-остановка-комментарий, выполнить анализ лексических и синтаксических средств выразительности). На данном этапе необходимо обратиться к функциональной стороне изучения значения предложения, а особенности семантики языковых единиц связать с такими вопросами, как интерпретация текста, стилистические особенности языка вообще, языка художественного произведения и языка конкретного автора. После анализа семантики и синтаксических особенностей предложения, а в старших классах необходимо еще выяснить функцию знаков препинания (например, двоеточия и тире в бессоюзном сложном предложении), важно провести беседу по вопросам сразу после прочтения: о чем этот рассказ – одно слово) и после комментариев – выяснить, совпадает ли восприятие и понимание. По-

сле таких бесед (часто трудных, не всегда желательных (что греха таить? Не всем хочется долго трудиться, чтобы добиться истины!) дети понимают, что процесс всестороннего анализа необходим). Самым важным моментом анализа текста является характеристика образа героя (героев): смысл имен, портрет, речевая характеристика, поступки. Все это играет огромную роль в восприятии и понимании всего произведения в целом. Обращая внимание на особенности повествования, можно задать вопросы: от чьего лица ведется повествование (автор, повествователь, герой-рассказчик)? Каковы средства словесного выражения образа рассказчика? В чем особенности стиля произведения? На последнем этапе комплексной работы необходимо сделать выводы: выразить свое мнение о прочитанном произведении.

Третья стадия восприятия литературы – влияние художественного произведения на личность читателя. На этом этапе можно предложить создание творческих работ: рисунок, картина, поделка, танец, стихотворение – все, к чему лежит душа ребенка!

Таким образом, восприятие и понимание художественной литературы проходит при чтении три стадии, и учитель должен использовать все возможные ресурсы для наиболее полного понимания текста произведения.

В условиях современной школы одной из эффективных современных технологий системно-деятельностного типа считаем обучение кейс-методом. Это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов). Учащемуся предлагается текст с подробным описанием возникшей ситуации и ставится задача, требующая решения. Интерес обычно вызывает скрытый вид проблемы, представленной в кейсе, и неоднозначность ее решения. Как показывает практика, учащиеся с интересом анализируют ситуации, разбираются в сути, предлагают возможные варианты решения проблемы, опираясь на собственный опыт. Результат решения кейсов может быть представлен в виде доклада, отзыва, презентации, буклета, защиты проекта, сочинения, эссе, устного выступления и т.п. Примеры кейс-заданий на уроках литературы:

1. А.П. Чехов «Вишневый сад». Тема разорения дворянских гнезд. Задание: создайте рассказ от имени неодушевленного персонажа пьесы (вишневый сад, шкаф), определите, как ему живется в имении Раневской и Гаева?

2. Цикл рождественских рассказов (можно использовать ежегодно, учитывая возрастные особенности) Ф. Достоевский «Мальчик у Христа на елке», Х-К. Андерсен «Девочка со спичками», Л. Андреев «Ангелочек», А.И. Куприн «Чудесный доктор». Теория литературы: портрет литературного героя и способы его создания в произведении. Особенности жанра

святочного рассказа. Задание: придумайте свой святочный рассказ, учитывая все жанровые особенности.

3. На основе сопоставления романа Д.И. Адамова «Испытание» (РК) и повести А.И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича» создайте словесный портрет друга в стилистической манере одного из писателей.

На наш взгляд, применение кейс-метода на уроках целесообразно еще и потому, что он позволяет формировать практические умения, необходимые для решения проблем в реальной жизни, в процессе самостоятельного поиска знаний.

Хороших результатов помогает добиться применение технологии развития критического мышления. В своей познавательной деятельности ученики вместе с учителем подвергают каждый фрагмент текста критическому обдумыванию. Часто применяемыми в работе являются следующие приемы: чтение с остановками (предварительные вопросы, информация об авторе, чтение текста), написание эссе («Я пишу для того, чтобы понять, что я думаю»), написание синквейна, составление тезауруса. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным. Только в процессе исследований, рассуждений, ученик формирует идеи, мысли, ценности, оформляя через интерпретацию рассказа свое знание и переживание. Такое знание становится личностно значимым, «своим», присвоенным, в противоположность усвоенному чужому знанию при традиционном способе обучения.

Подводя итог, хотелось бы высказать следующую мысль: внедрение новых образовательных технологий требует от нас, педагогов, больших физических и интеллектуальных затрат. Но если хоть один ребенок уйдет с урока литературы, почувствовавшим свою значимость, желающим и дальше открывать для себя что-то новое, значит, все не зря. Значит, есть стимул для новых свершений, потому что в наших руках очень хрупкая субстанция – душа ребенка.

**Список использованных источников**


1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. – М., 1999.
3. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М., 1844.
4. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. – Кишинев, 1974.
5. Кудряшев Н.И. Обучение и развитие учащихся // Литература в школе. – 1964. – № 2.
6. Маранцман В.Г. Труд читателя. От восприятия литературного произведения к анализу. – М., 1986.

7. Молдавская Н.Д. Наивный реализм читателя-школьника // Литература в школе. – 1973. – № 3.
8. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М., 1972.
9. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности. – М., 1885
10. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. – СПб., 1864
11. Ушакова, О.А., Гуманитарная концепция уроков литературы// Проектирование урока и воспитательного мероприятия на основе гуманитарной экспертизы: матер. оп.-экс. раб. МОУ лицея № 3 Тракторозаводского района г. Волгограда. Сб. науч.-метод. матер. / под ред. С.В.Беловой. – М.: Планета, 2012 (ISBN 978-5-9935-0184-0). – 128 с.

**Интернет-источники:**

1. http://www.newreferat.com/ref-15322-4.html
2. http://uchitel-slovesnik.ru/data/uploads/obsugdenie-concepcii/2/tolyatti.pdf
3. http://www.amgpgu.ru/upload/iblock/566/skomorokhova_s_v_kompleksnaya_rabota_s_tekstom_kak_sposob_rechevogo_razvitiya_studentov.pdf
4. https://infourok.ru/literaturnoe-razvitie-shkolnikov-diplomnaya-rabota-824791.html
5. http://bo0k.net/index.php?p=chapter&bid=4256&chapter=7

# ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Курило М.В.,***
*ГБПОУ РО «Ростовское областное училище (техникум) олимпийского резерва»,*
*МАОУ «Гимназия №52 имени А.А. Печерского»,*
*Южный федеральный университет,*
*г. Ростов-на-Дону*

# SOME PECULIARITIES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN MODERN EDUCATIONAL SPACE

***Kurilo M.V.***

Современное общество требует от школы внедрения новых технологий, методов и приемов с целью подготовки конкурентноспособных и успешных специалистов в профессиональной сфере. В связи с этим преподаватели выполняют важную задачу: подготовить обучающихся к современным условиям жизни, социализировать подростков, расширить их кругозор, научить использовать полученные знания на всех векторах своей жизни.

Главной особенностью современности является глобальная интеграция, что ведет к росту многонациональности состава образовательной среды обучающихся. В связи с этим на преподавателя русского языка и литературы ложится большая ответственность по воспитанию и образованию на основе взаимоуважения к лучшим традициям разных национальностей и религиозных конфессий.

Русский язык сегодня как никогда призван выполнять свою главную функцию: способствовать общению разных народов с целью их объединения, развивать межкультурный диалог в полиэтнической среде.

Межкультурный диалог требует от участников способности слушать, понимать и говорить, что помогает разрешить конфликты мирными средствами, признавая обоснованность аргументов других сторон. Таким образом, научить подрастающее поколение вести конструктивный диалог для погашения межнациональных конфликтов является сегодня острой необходимостью.

Неслучайно межкультурный диалог стал объектом изучения в различных отраслях знания: философии, языкознании, педагогике, культурологии, социологии [1]. Благодаря разработкам совместных программ и

проектов реализации неформального образования расширяется образовательный потенциал регионов и страны в целом [6, с. 82].

В.В. Путин об этом говорит: «Это – кропотливая работа государства и общества, требующая очень тонких решений, взвешенной и мудрой политики, способной обеспечить «единствов многообразии». Необходимо не только соблюдение взаимных обязательств, но и нахождение общих для всех ценностей» [2].

В Ростовском областном училище (колледже) олимпийского резерва успешно решаются вышеперечисленные задачи. Одной из наиболее интересных находок стал литературно-музыкальный клуб «ТВЭЛ», в котором олимпийцы разных возрастов и национальностей могут встречаться в неформальной обстановке, петь песни, сочинять и читать стихи, обмениваться впечатлениями о прочитанных книгах, встречаться с интересными современниками Донской земли – писателями, поэтами, музыкантами, актерами, учеными. Обучающиеся создают сценарии для внутришкольных мероприятий, участвуют в образовательных и культурных проектах всероссийского и международного уровня, становятся призерами и победителями конкурсов, выступают на научно-практических конференциях. Здесь они получают большой опыт общения, формируют навыки ораторского мастерства, получают возможность высказывать свою точку зрения, аргументировать ее,находить единомышленников в кругу твэловцев.

Артисты, поэты и музыканты дают обучающимся уроки актерского мастерства, учат секретам владения голосом и дыханием, что дает участникам чувство уверенности при выступлении с докладами на конкурсах, конференциях и т д. Это неоценимый опыт, который ведет к успешности в жизни, поскольку обучение речевому мастерству за рамками уроков русского языка и литературы воспринимается не как обязанность, а как осознанная необходимость, увлечение, игра. Так, частыми гостями на литературно-музыкальных гостиных клуба «ТВЭЛ» являются М.Н. Водяхин (поэт, авто-исполнитель, рук. ансамбля «дон Батюшка», С.Г. Ермилов – атаман, поэт, рук. ансамбля «Сторонушка», А.Л. Булгакова – выпускница РГК им. С.В. Рахманинова, артистка и преподаватель Таганрогского института имени Чехова), поэты из клуба «Эхо Планеты» и артисты Ростовского государственного музыкального театра, Д. Кравченко – поэт, телеведущий, основатель проекта «ЛИТГОСТ».

Проекты, которые родились в Училище олимпийского резерва и стали традиционными – ежегодный Областной с международным участием фестиваль «Литературный вернисаж», ежегодный Областной с международным участием Фестиваль образовательных проектов «Раскрой свой творческий потенциал» (проект-сотрудничество ЮФУ и РОУОР), ежегодный Областной фестиваль межнациональной культуры «Радуга» [8], Областной фестиваль «Спорт и Искусство», ежегодный Благотворительный концерт в Ростовском Военном госпитале. В рамках этих фестивалей уча-

щиеся выступают с песнями и стихами, в том числе и авторскими (Асулян Артем и Болтунов Алексей – греко-римская борьба), Контарева Анастасия и Ихильчук Екатерина (худ. гимнастика), Ключникова Марина и Полякова Дарья (легкая атлетика), Моложавенко Ксения (спортивная гимнастика – ныне студентка Пражского университета), Березняков Семен (волейбол); инсценировками произведений или отрывков произведений (например, за инсценировку «Баллады о матери» О. Киевской литературно-музыкальный клуб «ТВЭЛ» получил ГРАН-ПРИ в 2018 году).

В мае 2019 года команда литературно-музыкального клуба «ТВЭЛ» представляла Ростовскую область на VII Международном молодежном фестивале «Семьей дорожить – счастливым быть», где воспитанники училища олимпийского резерва не только выступили с конкурсной программой, в которую входили песни, стихи, инсценировки, но были волонтерами и ведущими фестиваля. Работа коллектива «ТВЭЛ» была высоко оценена Законодательным собранием и Правительством РО, Председателем Международного общественного движения «Родительская забота» К.Ш. Мансуровой.

Одна из целей обучения русскому языку и литературе в школе – подготовка грамотных в широком смысле слова учащихся, вооружение их навыками пользования устной и письменной речи в такой степени, в какой это будет необходимо для активной, творческой, производственной и общественной деятельности [3]. Для подготовки учащихся к успешной сдаче ОГЭ и ЕГЭ необходима система разнообразных методов и приемов обучения. Это связано с повышением научного уровня содержания образования, увеличением объема информации, подлежащей усвоению учащимися, возросшими требованиями к уровню предметных компетенций выпускников средней школы.

Для достижения этих целей необходима такая постановка преподавания русского языка и литературы, при которой сам процесс изучения этих предметов станет процессом активного соединения теоретических знаний и практических умений с жизнью человека в обществе. Важнейшим средством выполнения этой задачи является применение межпредметных связей в преподавании русского языка и литературы. Так, например, на уроке русского языка в 5 классе при выполнении упражнения в учебнике, где дана басня Л.Н. Толстого «Муравей и голубка», уместно поработать над выразительным чтением по ролям с соблюдением знаков препинаний, пауз и интонации. В ходе такой мини-инсценировки развивается актерское мастерство ребенка, закрепляются навыки и умения выражения эмоций и чувств через голос, жесты. На примере этого упражнения также можно продемонстрировать межпредметные связи «русский язык-литература-изобразительное искусство»: дать задание школьникам нарисовать иллюстрацию к басне, а потом защитить свой рисунок (рассказать, к какому эпизоду создан

рисунок и почему). Такие формы работы нравятся детям и подготавливают к сдаче устного экзамена по русскому языку в 9-м классе в форме собеседования.

Кроме того, работа формирует эстетический вкус учащихся, развивает внимание, логику, умение использовать в речи изобразительно-выразительные средства, пересказывать фрагменты произведения для аргументации своих высказываний. После этого на основе рисунков ребятам предлагается создать презентацию, что ведет к включению в межпредметную связь с информатикой (это является требованием к современному обучению в школе).

При изучении повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», «Слова о полку Игореве», «Войны и мира», «После бала» и «Кавказского пленника» Л.Н. Толстого на уроках литературы невозможно обойтись без исторических фактов, без иллюстраций известных художников, а при изучении поэзии Серебряного века – без портретов и без музыкального сопровождения.

Использование межпредметных связей облегчает восприятие обучающимися материала, вызывает интерес детей, они быстрееусваивают материал и развивают свои познавательные способности.

Таким образом, межпредметность – это современный принцип обучения, который влияет на отбор и структуру учебного материала целого ряда предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизируя методы обучения, ориентирует на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса [8].

Межпредметные связи не только способствуют углублению и укреплению знаний, но и расширяют кругозор учащихся, воспитывают в лучших традициях нашего народа – патриотическом и нравственном духе, вселяют гордость за историческое прошлое нашего народа и веру в необходимость отстаивать честь своей страны на всех общечеловеческих площадках во время и после получения образования.

## Список использованных источников


1. Асатрян А.А. Диалог культур в процессе воспитания молодежи // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – № 3. – С. 74–77.
2. Владимир Путин. Россия: национальный вопрос // Независимая газета [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html (дата обращения: 13.12.2018).
3. Чумак Л.К. Роль межпредметных связей в обучении на уроках русского языка и литературы» 25.11.2015. – Режим доступа: https://multiurok.ru.
4. Мельникова А.Н. Из опыта реализации идей поликультурного образования в российской школе // Общие вопросы вузовской и

школьной практики на современном этапе. 2015. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_26370432_14818551.pdf– (дата обращения: 16.12.2018).
5. Садыканова К.Б. Межпредметные связи на уроках русского языка. 26.11.2014 Режим доступа: https://kopilkaurokov.ru.
6. Шестакова Т.Н.Неформальное образование как инновационный ресурс управления развитием обучающихся // Вестник непрерывного образования. – 2015. – № 3. – С. 79–83.
7. Шестакова Т.Н. Отечественное информационно-культурное наследие: сетевой формат // Культура. Наука. Интеграция. – 2014. – № 3 (27) – С. 44–48.
8. Звонарева О.В. Растем в дружбе и единстве // Неделя Дона. – Ростов-на-Дону, 2018. – №50(2536).

# МЕТОДИКА ПОЭТАПНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

***Ларина О.М.,***
*МАОУ СОШ №7 имени Г.К.Жукова,*
*г. Армавир*

# THE METHOD OF STEP-BY-STEP ACADEMIC ACHIEVEMENT EVALUATION AE ONE OF THE MOST EFFECTIVE FORMS OF PREPARING FOR STATE CERTIFICATION ON THE RUSSIA LANGUAGE

***Larina O.M.***

Статья дает возможность познакомиться с вышеназванной методикой, обеспечивающей эффективную подготовку обучающихся к ЕГЭ (ежегодно ученики показывают средний балл выше 79-80). С целью оказания практической помощи словесникам приводится пример урока русского языка в 11-м классе.

Экзаменационная работа по русскому языку проверяет весь комплекс языковых знаний учащихся, поэтому подготовка к единому государственному экзамену требует особого подхода. Необходимо постепенное повторение всех разделов лингвистики и постоянная тренировка в выполнении разных тестов, обучение школьников анализу текстов различных стилей, типов и созданию собственных текстов, умению сформировать собственную позицию, убедительно и корректно ее защитить. А главное – необходимо проверить знания каждого ученика по всем разделам русского языка, определить пробелы в знаниях, помочь в освоении трудных разделов. Задачи, стоящие перед педагогом в процессе подготовки учеников к ЕГЭ, могут быть успешно решены, если учитель применяет продуктивные технологии преподавания русского языка, одной из которых является методика поэтапного оценивания учебных достижений школьников, разработанная нами и апробированная в течение последних семи-восьми лет. Суть технологии поэтапного оценивания учебных достижений учащихся заключается в том, что каждый раздел учебного предмета должен быть глубоко изучен учениками, чему способствует индивидуализация и дифференциация обучения, и оценен преподавателем, который, проанализировав знания школьников и определив пробелы в них, продумывает систему работы со всем классом и с каждым в отдельности с целью повышения уровня и качества обученности по предмету. Перед изучением какого-либо раздела

русского языка учителем осуществляется следующая предварительная работа: дается перечень литературы для самоподготовки, вопросы и задания к зачетам, проводятся групповые и по мере необходимости индивидуальные консультации. Несмотря на то, что в 9-м классе окончен курс изучения русского языка, практика показывает, что десятиклассники недостаточно глубоко изучили материал. В связи с этим первый урок по повторению того или иного раздела необходимо провести в форме консультации, обобщенный материал представить в виде схем, таблиц, объяснения повторить не менее двух раз. Далее рекомендуется повторить материал наиболее подготовленным школьникам, которые, выступая в качестве консультантов, помогают тем, кто недостаточно хорошо усвоил его. Следующие уроки – практикумы, где эффективность работы обеспечивается сочетанием правильно организованной самостоятельной деятельности учащихся с работой под руководством учителя. На учебных занятиях осуществляется не только повторение, обобщение и систематизация полученных знаний, но и углубленное изучение языка, расширение знаний, проникновение в ткань русского языка, его структуру и законы. Заключительный этап работы по определенному разделу – проведение зачета, а затем контрольной работы по КИМам ЕГЭ. Проведение зачета требует тщательной подготовки учителя к нему. Необходимо продумать занятость каждого школьника на уроке, опросить всех по теоретическому материалу, проверить умения выполнять практические задания, по возможности выделить для этого не один, а два учебных занятия. Урок-зачет может быть проведен как в традиционной, так и в нетрадиционной форме (конкурс, игра «Умники и умницы», «Заседание клуба знатоков», урок-путешествие, лингвистический ринг и т.п.). Главное – каждый ученик должен быть опрошен по изученному материалу и объективно оценен. Целесообразно, опросив наиболее «сильных» учащихся, предложить им проверить знания менее подготовленных школьников. Причем ученик, получивший неудовлетворительную отметку, должен пересдать зачет. Была разработана тетрадь учета знаний школьников и лист опроса. Лист учета знаний обучающегося.

ФИ ученика_____

Раздел русского языка _____ _____

| №п\п | Наименование тем раздела | Теория | Практика | | | Оценка |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Базовый уровень | Повышенный уровень | Высокий уровень | |
| | | | | | | |

Приведем пример практического занятия по разделу «Орфография», которое проведено накануне зачета. Теоретический материал, необходимый для выполнения заданий №№ 9-15 ЕГЭ, уже был повторен, алгоритмы выполнения вышеперечисленных заданий выпускники получили, наиболее трудные орфограммы рассмотрели.

Цель занятия – обобщить знания, определить пробелы в знаниях отдельных учащихся и всего класса в целом. Организована групповая работа. Сформированы три группы, выбран руководитель, на столах – таблицы, схемы, листы учета знаний, в которые будут внесены отметки каждому ученику сначала руководителем группы, затем учителем. Работу групп оценивает преподаватель после каждого этапа работы.

1 этап работы – эстафета. Каждая группа должна правильно и быстро рассказать правила, предложенные педагогом. (Задания проецируются на доске).

2 этап работы – определить, на какое правило предложены слова, объяснить правописание, обосновать ответ. Даны задания на правописание гласных в корнях, О-Е после шипящих, приставок.

3 этап работы – самостоятельное определение правил, на которые подобраны слова. Предложены задания на правописание мягкого знака после шипящих и разделительных Ъ и Ь знаков. Организована самопроверка (ответы проецируются на доске), работа над ошибками.

4 этап работы – самостоятельное составление таблиц Н-НН в суффиксах прилагательных и причастий (1 группа), НЕ со словами (2 группа), безударные личные окончания глаголов и суффиксы причастий (3 группа). Затем защита составленных таблиц.

5 этап работы – практические задания по материалам составленных таблиц: выборочная работа по определению слов, в которых в суффиксе пишется одна буква Н; слов, с которыми НЕ пишется раздельно; глаголов с определенным окончанием. Команды анализируют и оценивают работу друг друга.

6 этап работы – задания по стихотворению в прозе И.С.Тургенева «Порог». Учитель читает выразительно. Каждой группе предлагается свое задание после обсуждения проблемы текста, его художественных особенностей, что необходимо с целью развития речи обучающихся:

1 группе – выписать слова с правописанием согласных в корне, гласных после шипящих, окончаний прилагательных, причастий;

2 группе – правописание Ь после шипящих, гласных в корне слова, окончаний глаголов;

3 группе – правописание приставок, служебных частей речи. Эти задания даны на дом.

7 этап работы – срез по орфографии (7 минут). Каждый ученик группы получил свое задание, после выполнения которого организована взаимопроверка. Группы проверяют выполненную работу учениками другой группы. Ответы проецируются на доске. Учитель объявляет критерии оценки. Затем руководители групп, получив проверенные работы, выставляет отметки в лист учета знаний.

Итог работы подводится руководителем каждой группы. Выставляются отметки за задания, сдаются листы учителю, который оценивает

работу каждого школьника и группы в целом. Присутствуют элементы конкурса, поэтому ученики, проверяя работу друг друга, стараются серьезно и объективно оценить каждого ученика.

На подобных уроках осуществляется взаимопомощь и взаимообучение, совершенствуется качество знаний, развиваются творческие способности ребят. Большие возможности предоставляет учителю игра, когда урок не превращается в тяжкую повинность для учеников, а служит их самопознанию, самовыражению, духовному и нравственному развитию. Введение даже элементов игры в обычную учебную деятельность учащихся повышает их заинтересованность, формирует положительные мотивы учения. Урок может быть активным тогда, когда он по сути своей превращается в диалог учителя и учеников, а также учеников между собою. При проведении таких уроков формируется коллективное мнение при защите решений своей команды, а также при оценке работы другой группы, создается определенный эмоциональный настрой игроков, активность учащихся проявляется ярко, процесс обучения становится более творческим, увлекательным. Во время проведения игровых уроков учитель добивается того, что проявляется внутренняя активность ученика, связанная с мышлением, вниманием, памятью, волевыми процессами, на повышение интенсивности которых и должна быть направлена активизация.

Такая подготовка к урокам-зачетам, представляющим собой определение достижения конечных результатов обучения по определенному разделу каждым учащимся, дает положительные результаты. Во-первых, это глубокие знания школьников, во-вторых, серьезное отношение выпускников к подготовке к экзаменам, в-третьих, это объективная оценка знаний школьников. Исчезают претензии учащихся и их родителей к учителю по поводу необъективности выставления отметок. Усиливается воспитывающее воздействие проверки: учащиеся понимают необходимость систематической и последовательной работы над каждой темой курса, так как они вынуждены регулярно отчитываться в своих знаниях перед учителем и товарищами. Ученик, зная свои ошибки, видит, в чем он слаб, поэтому у него появляется желание ликвидировать это слабое звено в своих знаниях.

Таким образом, методика поэтапного оценивания учебных достижений обучающихся положительно влияет на уровень обученности и развития учащихся, о чем свидетельствуют высокие результаты ЕГЭ по русскому языку, и ее нетрудно использовать любому педагогу в своей работе по подготовке выпускников к единому государственному экзамену.

# РАБОТА С ОРФОГРАФИЧЕСКИМ ПРАВИЛОМ КАК НАУЧНО-УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

***Ларионова Л.Г.,***
*ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,*
*г. Ростов-на-Дону*

# WORKING WITH ORTHOGRAPHIC RULE LIKE WITH SCIENTIFIC LEARNER'S TEXT: THEORETICAL ASPECT

***Larionova L.G.***

Традиционно теоретическое изучение русской орфографии предполагает использование следующих ведущих понятий: *разделы орфографии, принципы орфографии, орфограмма (типы орфограмм, виды орфограмм, варианты орфограмм*) – все они составляют основу терминологической системы русской орфографии [6]. *Правила орфографии* ученые-лингвисты не включают в понятийный аппарат правописания как раздела науки о языке.

Между тем введение понятия *орфографическое правило* в систему ключевых понятий современной русской орфографии является вполне оправданным и целесообразным. Орфографическое правило – это достаточно крупная орфографическая единица, которая находится в тесной взаимосвязи со всеми другими компонентами теории правописания, о чем свидетельствуют утверждения лингвистов: «Основными орфографическими единицами являются орфограммы. Более частные единицы, чем орфограммы, – опознавательные признаки орфограмм... Более крупные орфографические единицы – орфографические правила» [2, с. 7].

Без орфографической нормы, отраженной в орфографическом правиле, орфограмма остается лишь явлением письма, связанным с проблемой выбора написания. Иначе говоря, орфограмма является объектом приложения орфографического правила. Принципы орфографии в русском письме также не могут быть реализованы без требований, содержащихся в орфографических правилах, и каждый принцип орфографии объединяет свою группу орфографических правил, являющихся приложением этого принципа к конкретным языковым фактам [3, с. 33]. Кроме того, каждый раздел русской орфографии состоит из строго определенной группы правил.

Таким образом, систему ключевых понятий современной русской орфографии образуют следующие компоненты: *разделы орфографии*, *принципы орфографии, орфограмма* (ее *типы, виды, варианты*) и *правила орфографии*. Все данные понятия взаимосвязаны и взаимозависимы и составляют терминологическую основу русской орфографии как раздела

лингвистики. При этом *правила орфографии* в данной терминосистеме являются интегрирующим понятием.

Чтобы дать определение данному понятию, прежде всего, рассмотрим вопрос, что такое *правило* вообще. Четырехтомный академический словарь русского языка трактует это слово, как «1) положение, выражающее определенную закономерность, постоянное соотношение каких-либо явлений; 2) положение, установка, служащие руководством в чем-либо» [10, с. 352].

Исходя из данного общего определения понятия *правило*, Т.В. Матвеева дает толкование *лингвистического правила* как «определенной закономерности, постоянных соотношении каких-либо языковых (речевых, текстовых) явлений, а также предписаний, рекомендаций таких речевых действий, которые приведут к достижению этого соотношения в речи и тексте» [5, с. 243].

В научной статье «Орфография» энциклопедии «Русский язык» В.Ф. Иванова дает следующее толкование понятия *правила орфографии* – это «обобщающие предписания, конкретизирующие орфографические принципы» [8, с. 303].

Обобщение данных определений выводит на отличительную особенность понятийной сущности *правила* как единицы языковой системы: наличие в нем категории концептуальной информативности, которая присуща только тексту как коммуникативной единицы языка и является важнейшей в ряду других текстовых категорий. Значит, любое *правило*, в том числе и орфографическое – это *текст*.Таким образом, познавая орфографическое правило, в том числе на уроках русского языка, мы стремимся раскрыть его концептуальную (то есть содержательную языковую) информацию, необходимую для становления грамотного письма.

Однако нельзя отождествлять понятия *информация* и *информативность сообщения*. Так, например, любой вузовский учебник по современному русскому языку содержит в себе информацию, потому что в нем заключены знания людей – авторов учебников. Между тем данная в вузовских учебниках информация для ученика средней школы не будет информативна, потому что если ученик прочитает эту информацию, то из-за сложности подачи научного материала, непонятного ему в силу возраста, не сможет пополнить свои знания.

Введение понятия *информативность сообщения* является главным подходом к изучению вопроса об измерении информации. Если сообщение неинформативно для человека, то количество информации в нем, с точки зрения этого человека, равно нулю. Количество информации в информативном сообщении больше нуля. Значит, лингвистические знания, положенные в основу орфографического правила, должны стать такой информацией, чтобы правило в целом было информативно для обучающегося письму.

Информативно только то сообщение, которое содержит новые и понятные сведения. Информативность – доминирующая языковая функция научного стиля. Поэтому мы рассматриваем *орфографическое правило* как *текст научного стиля*. Доказательством данной точки зрения служат также следующие характеристики научного стиля речи: сфера общественной деятельности, в которой функционирует научный стиль, – это наука (орфографическое правило существует в лингвистике – науке о языке); мысль строго аргументируется; особый акцент делается на ход логических рассуждений (в орфографическом правиле, в частности, – на способ орфографического действия при выборе правильного написания); анализ и синтез тесно взаимосвязаны; поскольку назначение науки – выявление закономерностей (в орфографии – закономерностей правописания), отсюда – обобщенный характер мышления.

Все это определяет экстралингвистические признаки орфографического правила как текста научного стиля: научная тематика, точность (точное определение понятий), стремление к обобщению, логичность (аргументированное обоснование) изложения материала, объективность.

Экстралингвистические особенности находят выражение в собственно языковых характеристиках научного стиля и определяют системность языковых средств, которые в нем употребляются: использование особых лексических единиц языка для обозначения слов-понятий. В этом случае лексические единицы приобретают терминологическое значение, то есть служат «обозначением логически сформулированных понятий» [1] и приобретают способность нести более полную логическую информацию. Строгость в выборе терминов, которые не должны допускать никаких двусмысленностей, – специфическая черта научной речи. Яркий тому пример – любое орфографическое правило. Проиллюстрируем на одном из них – «Правописание дефиса в наречиях»[7, с. 125]:

Большинство наречий пишется слитно. Но среди них есть определенная группа слов, между частями которых употребляется дефис.

**Дефис употребляется**, если наречие имеет:

1) приставку ***по-*** и суффикс ***-ому(-ему):*** *по-новому, по-прежнему;*

2) приставку ***по-*** и суффикс ***-и*** в составе конечных ***-ьи, -ски, -цки:*** *по-волчьи, по-дружески, по-немецки;*

3) приставку ***в-(во-)*** и суффикс ***-ых (-их)*** в словах, образованных от числительных: *во-первых, во-вторых* и т.д.;

4) суффиксы ***-то***, ***-нибудь***, ***-либо*** и приставку ***кое-***: *где-то, где-либо, где-нибудь, кое-где.*

5) **Через дефис** пишутся также слова типа *еле-еле, точь-в-точь, чуть-чуть, мало-помалу, крепко-накрепко*, образованные путем повторения слов или корней.

Экстралингвистические признаки орфографического правила как текста научного стиля и определенная система языковых средств, которые в нем

употребляются, позволяют сформулировать *требования к форме изложения содержания орфографического правила*: оно должно быть доказательно-информативным, точным, логичным и объективным. При этом форма обязательно должна быть подчинена содержанию таким образом, чтобы эффективно способствовать усвоению языковой (лингвистической) сущности орфографического правила и способа орфографического действия при выборе верного написания в ходе письма. Орфографическое правило содержит в себе определенную научную (лингвистическую) информацию об особенностях того или иного написания в русском языке, которая составляет сущность цепочки «шагов» – поэтапных речемыслительный действий при выборе нужного написания. Такой подход к орфографическому правилу позволяет рассматривать его как определенную разновидность текста научного стиля, а именно: *научно-учебный текст* [4, с. 100].

Поскольку основная цель текста научного стиля – сообщение объективной информации, следует учитывать, что существуют различные *виды предъявления информации* [9]: *декларативные* (от слова *декларация*, что значит *утверждение*) и *процедурные* (или *инструктивные*), которые определяют этапы действия для достижения какой-нибудь цели. Все это соответственно относится и к орфографическому правилу как научно-учебному тексту, содержащему определенную лингвистическую информацию, необходимую для становления навыков грамотного письма.

Различные виды предъявления информации в орфографическом правиле как научно-учебном тексте предполагают жанровое разнообразие форм его изложения. Инструкция может быть представлена в виде словесной информации, а также в виде алгоритмов, таблиц, схем и так далее.

Таким образом, работа с орфографическим правилом на уроках русского языка должна строиться по принципу анализа текста, что даст учащимся возможность более глубокого понимания правила, поможет в формировании навыков правописания.

Итак, понятие *правило орфографии* – это аккумулирующее понятие в теории и практике орфографии, так как в нем интегрируются все другие понятия современной русской орфографии.

Исследование *орфографического правила* как понятия выходит за рамки орфографии, поскольку орфографическое правило является и объектом особого внимания культуры речи, и общей теории текста, и теории речевых актов, которые представляют направления, изучаемые современной коммуникативной лингвистикой и методикой.

## Список использованных источников


1. Барлас Л.Г. Русский язык. Стилистика: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1978.
2. Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии: пособие для учителя – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1982.
3. Иванова В.Ф, Осипов В.Ф. Принципы орфографии и их педагогическое значение // РЯШ. – 1991. − №5.
4. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. Русский язык и культура речи: учебник / под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Проспект, 2004.
5. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика – М.: Флинта: Наука, 2003.
6. Обзор предложений по усовершенствованию русской орфографии (XVIII-XX вв.). – М.: Наука, 1965.
7. Русский язык. 7 кл: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 12-е изд. – М.: Дрофа, 2008.
8. Русский язык: энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Большая Рос.энциклопедия, 2003.
9. Семакин И.Г., Залогова Л.А., Русаков С.В., Шестакова Л.В. Информатика: базовый курс: 7-9 кл. – М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2003.
10. Словарь русского языка: В 4-х т. Т.3.П-Р / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1984.

# РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ РИТОРИЧЕСКОГО ТУРНИРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

***Леденева В.П.,***
*Дебреценский университет, Институт славистики*
*(Дебрецен, Венгрия)*

# TEACHING RUSSIAN MONOLOGUE SPEECH BY MEANS OF RHETORICAL TOURNAMENT AT CLASSES ON RFL

***Ledenyova V.P.***

Статья посвящена проблеме развития навыков говорения на занятиях по русскому языку как иностранному в разноуровневых группах. Подготовка и участие студентов в риторическом турнире помогает формировать навыки монологического выступленияу инофонов на русском языке. В статье приводится опыт проведения такой формы работы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, говорение, риторический турнир, монолог.

Целью проведения риторического турнира на занятиях по русскому языку как иностранному является развитие навыков говорения, а именно такого вида речи, как монолог. «Монолог – это выступление одного лица, обращенное к аудитории. Целью монологического высказывания являются: информирование слушателей либо воздействие на их чувства и эмоции, либо побуждение к определенным действиям» [3, с. 399]. Основными ситуациями монологического высказывания являются ораторское выступление, обращение учителя к учащимся, лекция, доклад. При обучении иностранцев монологической речи важно решать следующие задачи: научить выражать законченную мысль, научить развертывать мысль, научить рассуждать, сопоставлять и обобщать факты, научить строить высказывание с соблюдением норм языка и особенностей избранного жанра и стиля речи [3, с. 423].

Риторический турнир можно проводитьуже на основном этапе обучения РКИ, когда большинство учащихся достигают 2 сертификационного уровня (пороговый продвинутый). В Государственном стандарте предъявляются требования к уровню сформированности говорения, который заключается в умении продуцировать не только диалогическую речь, но и монологическую. Иностранец должен уметь «самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой» [1, с. 11]. Таким образом, на занятиях по РКИ должна проводиться работа по обучению как диалогу, так и монологу.

Авторы «Европейского языкового портфеля» на основе документа «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение,

преподавание, оценка» так описывают достигнутый уровень монологической речи учащимися на данном этапе: «Я могу понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против». Риторический турнир в полной мере отвечает требованиям стандарта по развитию говорения и способствует развитию навыков монологической речи.

Мы опишем наш опыт проведения риторического турнира с венгерскими студентами Института славистики Дебреценского университета, обучающихся по специальности «Русский язык и литература». Риторический турнир проводился в рамках учебного предмета «Развитие речи», на подготовку и проведение этого мероприятия ушло примерно два месяца. Обычно в группах на практических занятиях учится от 7 до 14 студентов. Особенностью обучения РКИ в Институте славистики в последнее время является наличие в группах студентов с разным уровнем владения русским языком. Есть студенты, которые толькона первом курсе начали изучать русский язык «с нуля» – и таких студентов большинство. Другие студенты изучали РКИ в гимназиях, и к поступлению в университет они владеют языком на базовом уровне. И, наконец, есть студенты, для которых русский язык является вторым родным языком (билингвы). Таким образом, занятия по развитию устной речи проходят в разноуровневых группах, что создает определенные психологические и методические трудности при обучении говорению. С одной стороны, материал урока должен быть посильным для каждого учащегося, а с другой стороны, начинающие студенты чувствуют себя неуверенно и боятся говорить на русском языке, когда в группе присутствуют студенты-билингвы. В такой ситуации преподавателю важно создать на урокедоброжелательную атмосферу и такие условия, при которых каждый студент смог бы вы выступить с речью.В связи с этим риторический турнир представляется нам прекрасной формой развития навыков монологической речи, при которой каждый участник может проявить себя, показать свои знания, высказать собственное отношение к предмету речи, используя те языковые и речевые средства, которыми он владеет на данном этапе.

Организация и проведение риторического турнира – это долгая и кропотливая работа, которая требует большого труда как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Можно выделить 5 этапов в проведении риторического турнира в иностранной аудитории.

I. Подготовительный этап. На этом этапе учащиеся знакомятся с примерами удачных публичных выступлений. Такие выступления можно найти в программе «Умники и умницы» на Первом канале или познакомить учащихся со ставшими популярными в интернете лекциями на общеобразовательные темы в формате TED (на русском языке), также хорошо мотивируют студентов на турнир выступления российских политиков, ученых, артистов.На основе этих выступлений учащиеся с помощью преподавателя формулируют критерии хорошей монологической речи, знако-

мятся с видами аргументов, которые учащиеся должны использовать при подготовке своей речи. Также преподаватель объясняет структуру выступления и даёт список вводных слов и конструкций, из которого студенты выбирают те, которые они будут использовать в своем выступлении. Самый волнительный момент этого этапа – выбор студентом тезиса для выступления. Здесь мы предлагаем разделить тезисы в зависимости от сложности содержащихся в них тем на уровни - простые и сложные. В наших группах сложные, парадоксальные тезисы получали студенты-билингвы, более простые тезисы для аргументации получали студенты, для которых русский язык был не родным.

Примеры тезисов для выступления на уровень В1:*Каучсерфинг – самый интересный и дешёвый способ узнать новую страну; Дружить с иностранцами интересно; Играть в компьютерные игры не только интересно, но и полезно; Лучший подарок на день рождения – это матрёшка; Русский язык – один из богатейших языков в мире; Экзамен для меня всегда праздник; Говорят, что студенческие годы – лучшие годы в жизни человека* и т.д.

Примеры тезисов для выступления студентов-билингвов:*Талантам надо помогать, бездарности пробьются сами; Когда открыты все пути, кто-нибудь обязательно пойдёт по кривой дорожке; Деньги не делают человека счастливым, но успокаивают чрезвычайно* и т.д.

II. Создание письменного текста. После получения тезиса и понимания студентами структуры выступления они приступали к написанию сочинения по выбранному ими утверждению. Далее преподаватель собирал эти тексты, проверял, исправлял ошибки. Студенты получали проверенный текст и переписывали его на чистовик.

III. Составление преподавателем презентации на основе текстов студентов.Поскольку в аудитории выступает один учащийся, а другие слушают его речь, важно не выключать других участников из активной деятельности, для этого преподаватель составляет своего рода учебный материал в форме презентации на основе текстов студентов. В такую презентацию преподавательвключает языковые упражнения (перевод и объяснение незнакомых слов),подбор к тезису студента фото или картинки, с тем чтобы заинтересовать аудиторию и активизировать внимание слушателей, задания на понимание услышанной речи выступающего, возможные дискуссионные вопросы.

IV. Публичное выступление с выполнением в аудитории языковых, речевых и коммуникативных упражнений. Произнесение речи на риторическом турнире в какой-то мере отражает этапы работы по развитию навыков говорения: языковой, речевой и коммуникативный. Регламент выступления 3-5 минут.

Также на время проведения риторического турнира за каждым студентом можно закрепить определенную роль, действие, которое он будет выполнять во время произнесения речи: одни студенты могут задавать выступающему дополнительные вопросы, другие записывают прозвучавшие

в речи глаголы (глаголы движения, глаголы совершенного вида и т.д.), прилагательные, третьи участники должны согласиться или не согласиться с мнением вступающего, четвертые - похвалить выступающего за интересный аргумент, ход мыслей или афоризм, пятые - фиксировать ошибки. Идеально, если после выступления монолог перейдет в диалог и учащиеся вступят в дискуссию по предложенной теме.

V. Выбор студентами лучшего выступления.

Можно раскритиковать риторический турнир как способ развития монологический речи за то, что говорение как таковое не развивается, так как происходит тренировка в озвучивании заранее подготовленного текста. Однако, уточним, студенты не должны учить текст выступления наизусть, скорее, это больше походит на свободный пересказ, при котором учащиеся запоминают логическую последовательность частей своей речи. Кроме того, речь студента, выступающего перед аудиторией, содержит небольшое количество грамматических и лексических ошибок, она структурирована, а потому понятна аудитории и легко воспринимается. Выступающий при этом переживает ситуацию успеха, у него появляется уверенность в том, что он может говорить на русском языке. При проведении риторического турнира у преподавателя есть возможностьосуществлять индивидуальный подход к обучению и давать студентам такие темы для выступления, которые соответствуют уровню их подготовки.

В завершении скажем о перспективах проведения риторического турнира на занятиях по РКИ. Такую форму работы можно трансформировать и уйти от аргументации тезиса к продуцированию разнообразных речевых жанров. Например, речь студента на турнире может строиться в определенном жанре: очерк о путешествии, творческое осмысление какого-либо рецепта, радиопередача, новости, поздравление, выступление от литературного персонажа или героя фильма и так далее. Также подготовку к турниру можно осуществлять как индивидуально, так и в группе, объединив участников по выбранному ими общему речевому жанру.

## Список использованных источников


1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина [и др.]. – М.; СПб.: Златоуст, 1999.
2. Нивина Е.А., Толмачева О.В.Развитие навыков монологической речи на занятиях по РКИ (из опыта преподавания) // Вопросы современной науки и практики, 2017. – №3. – С. 175–182.
3. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2015.

# ВЫЯВЛЕНИЕ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Литвин Г.И.,***
*учитель русского языка и литературы*
*МАОУ «Гимназия № 52»,*
*г. Ростов-на-Дону*

# FINDING WAYS OF DEVELOPING CREATIVITY OF SCHOOLCHILDREN VIA THEATRICAL ACTIVITIES

***Litvin G.I.***

Творческая деятельность и развитие творческих способностей человека – это составная часть социальных и духовных направлений современного человека. Слово «**Творчество»** в общественном смысле означает «искать, изображать нечто такое, что не встречалось в прошлом опыте, индивидуальном и общественном». **Творческая деятельность** – это деятельность, рождающая нечто новое; свободное искусство по созданию нового продукта, несущего в себе отражение личностного «Я».

Детское творчество – одна из актуальных проблем школьной педагогики. Театральная деятельность – это самый распространенный вид детского творчества. Она близка и понятна ребенку, глубоко лежит в его природе.

Однако театрализованная деятельность и сегодня остается не до конца раскрытой, и далеко не все возможности этой универсальной деятельности исчерпаны. Часто театрализация превращается в подготовку с детьми хорошо отрепетированных представлений. Перед собой я поставила вопрос: «Можно ли работать по-другому? И как?».

Театр – искусство синтетическое, оно воздействует на зрителей целым комплексом художественных средств: музыка, художественное слово, наглядный образ, изобразительное искусство.

Театрализованная игра близка к сюжетной игре. Сюжетные и театрализованные игры имеют общую структуру. Творчество проявляется в том, что ребенок передает свои чувства в изображаемом действии, варьирует свое поведение в роли. В сюжетной игре нет конечного продукта, а в театрализованной – инсценировка.

Ученые с горечью отмечают, что дети, сидящие часами перед телевизором, увлеченные компьютерными играми, утрачивают вкус к игре, в том числе и театрализованной.

Опираясь на свои детские воспоминания, К.С. Станиславский отмечал, что именно в процессе раннего общения с театрализованной игрой «…у детей вскрываются тайники их творческой силы».

Процесс творчества обладает большой притягательной силой для детей школьного возраста, познавших радость первых своих, пусть маленьких, но открытий, удовольствие от театрализованной игры.

Именно на основе творчества мы имеем возможность обогащать и развивать личность ребенка. На наш взгляд, значение этой сферы детской деятельности для творческого развития ребенка столь велико, что она должна иметь достойное место в системе воспитательно-образовательной работы с детьми.

Творческие способности у детей появляются и развиваются на базе театрализованной деятельности. Эта деятельность развивает личность ребенка, прививает устойчивый энтузиазм к литературе, музыке, театру, совершенствует навык воплощать в игре определенные переживания, побуждает к созданию новейших образов, развивает мышление. У учащихся часто отсутствуют навыки случайного поведения, недостаточно развиты память, внимание и речь. Самый короткий путь эмоционального раскрепощения ученика, снятие сжатости, обучения чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, сочинительство. Все это может дать театрализованная деятельность. Являясь более распространенным видом детского творчества, конкретно драматизация связывает художественное творчество с личными переживаниями, ведь театр владеет большой силой действия на эмоциональный мир ребенка.

В учебном кабинете мы оборудовали театральный уголок «КЛИО», где учащийся может просмотреть иллюстрации к сказкам, познакомиться с каким-нибудь персонажем из сказки, в зависимости от культур (чеченской, русской, еврейской или греческой), поскольку предметно-развивающая среда должна обеспечивать право и свободу выбора каждого учащегося на театрализацию любимой сказки.

Периодически обновляется материал с учетом проекта «150 культур Дона». Это создает условия для персонифицированного общения с каждым учеником.

Учитывая полоролевые особенности детей, в центре театра-студии были размещены материалы, отвечающие интересам, как мальчиков, так и девочек.

На этом этапе осуществляла просветительскую работу с родителями по вопросам развития творческих способностей детей через театрализованную деятельность. Организовала беседы, консультации («Какие бывают театры?»).

Родители активно помогали с костюмами, готовили атрибуты.

Частью работы театра-студии являются театрализованные занятия с учащимися. Активно уделяется внимание технике речи – чистоговоркам, разминке языка, упражнениям на гласные и согласные звуки, дыхательным упражнениям, скороговоркам, разминке пальцев, жестикуляции. На занятиях с детьми говорим о различных видах театра, о том, как они возникли. Учащиеся придумывают различные истории, учатся говорить с вы-

ражением. Особую роль уделяется развитию у них мимики и жестикуляции.

На занятиях также часто используются игры, которые развивают у детей память, слуховое внимание, координацию движений, воображение и фантазию. Применяются упражнения и этюды: «Угадай, что я делаю?», «Превращение детей», проигрываются вместе с детьми этюды на основные эмоции «грусть», «радость», «гнев», «удивление», «страх» и др. Такие упражнения развивают у учащихся умение передавать свое эмоциональное состояние с помощью мимики и жестов. А игры на жестикуляцию вызывают особый задор у учеников: «Уходи», «Согласие», «Просьба», «Отказ», «Плач», «Прощание» и др.

Итогом всех занятий является видеоверсия спектакля. Выбираются сказки, согласно выбранной культуре, стихи, пишется сценарий, распределяются роли. Часто такие инсценировки проходят экспромтом. Особенно детям нравится придумывать ремарки самостоятельно. При этом большое внимание уделяется отражению сказочных образов, анализу характера движений, интонации. Также используется такой прием, как импровизация (разыгрывание темы, сюжета без предварительной подготовки).

Музыка – важная составляющая спектакля и эстетического воспитания учащихся. Она оттеняет, задает характер и ритм каждому герою, каждой мизансцене, подчеркивает ритмичность движений учащихся, их настроение.

Театр, в который мы играем с учащимися, помогает им узнать самих себя, заявить о себе, попробовать, на что они способны, поверить в себя, перешагнуть через «я стесняюсь», преодолеть робость и скованность, а это способствует формированию положительной «Я-концепции».

У детей повысился интерес к художественным произведениям, особенно к русской классике, а также у многих детей отмечается эмоциональная отзывчивость на художественные произведения.

В заключение следует отметить, что воспитание творческих способностей учащихся будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд педагогических задач, направленных на достижение конечной цели.

За период своей деятельности учащиеся, с которыми я работала, стали более эмоциональными, более мобильными. Они научились понимать искусство и высказывать свои впечатления открыто и честно. А самое главное, они привлекли к миру театра своих родителей.

Ребенок, умеющий создавать образ, перевоплощаться и выражать свои эмоции, становится эмоциональной, открытой, культурной и творческой личностью. Приводите детей в театр, играйте с ними, научитесь любить искусство и ребенка в нем!

Надеемся, что, проводимая нами работа в этом направлении не окажется бесполезной, и дети в будущем будут более активно проявлять себя в жизни.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО ОНЛАЙН-КУРСУ «ДЕЛОВАЯ ПЕРЕПИСКА»

***Лозовой А.Ю.,***
***Названова И.А.,***
*Южный федеральный университет,*
*г. Ростов-на-Дону*

# EDUCATIONAL DESIGN AND REALISATION OF ON-LINE COURSE «BUSINESS COMMUNICATION»

***Lozovoy A.Yu.***
***Nazvanova I.A.***

Цифровизация – одно из наиболее актуальных и значимых направлений развития и трансформации отечественного высшего образования. Переход на двухуровневую систему подготовки – бакалавриат и магистратура, перераспределение учебной нагрузки в сторону самостоятельной работы студентов привели к необходимости разработки и применения «смешанных» моделей обучения.

В рамках учебного плана направления 38.03.05 – Бизнес-информатика (Digital-маркетинг) была предложена дисциплина «BusinessWritingandE-mailing/ Деловая переписка», изучение которой студентами будет реализовано в онлайн-форме, что будет способствовать повышению показателей эффективности кафедры, продвижению образовательной программы на рынке услуг, внедрению новых образовательных технологий в учебный процесс, междисциплинарному взаимодействию сотрудников разных структурных подразделений (курс разработан усилиями сотрудников кафедры менеджмента и инновационных технологий и кафедры иностранных языков ИУЭС ЮФУ).

При проектировании курса для составления карты проекта использовалась модель педагогического дизайна ADDIE (ADDIE – аббревиатура от analysis (анализ), design (проектирование), development (развитие), implement (реализация), evaluate (оценка)) и ключевые тренды развития современного образования: цифровизация – переход на превалирующую цифровую форму передачи информации, микрообучение – разбиение процесса получения знаний на короткие интервальные задания, и дистанционное обучение.

На этапе непосредственного проектирования были сформулированы следующие цели курса «BusinessWritingandE-mailing/ Деловая переписка»: формирование и развитие коммуникативной компетенции будущего бакалавра, обеспечивающей способность обучающегося грамотно и эффективно составлять деловую документацию и вести переписку на русском и анг-

лийском языке в контексте межкультурного общения в соответствии с требованиями международного делового этикета при решении практических задач в профессионально-деловой сфере; а также разработан и записан контент онлайн-лекций курса в видеоформате с презентациями по следующим темам:

Введение (вводная часть, цели и задачи курса)

1. Basic principles of e-communication/ Основные принципы электронного общения.

2. Stylisticapproachtobusinessvocabulary/ Стилистический подход к деловой лексике.

3. The structure of a business letter. Language features of creating and structuring of emails / Структура делового письма. Языковые особенности создания и структурирования электронных писем.

4. Types of business letters / Типы деловых писем.

Размещение контента и доступ к материалам курса осуществляется посредством платформы Moodle (https://moodle.sfedu.ru) и подразумевает использование ряда дополнительных сервисов этой системы управления обучением для освоения содержания предлагаемого учебного материала.

Элемент «Лекция» позволяет разместить видео-лекции, чередуя их с теоретическим материалом и страницами с обучающими тестовыми вопросами. Лекции к настоящему онлайн-курсу были составлены в соответствии с методическими требованиями к видеоматериалам такого рода: содержание каждой лекции разделено на несколько частей, продолжительность части не превышает 15 минут, так как в ином случае утрачивается фокусировка внимания обучающихся, в конце каждой части слушателями предложены контрольные задания тестового характера на множественный выбор. В структуру видео-лекцийвключены слайды, акцентирующие внимание студентов на ключевых идеях и понятиях. Содержание слайдов также заполнено в соответствии с методическими рекомендациями: один слайд – одна идея – одно предложение. При создании слайда использовалось не более трех шрифтов, единая цветовая гамма и единое графическое решение.

В конце каждой лекции предусмотрен общий итоговый контроль прослушанного материала; успешное прохождение контроля является допуском к переходу к следующей части. Последовательность переходов со страницы на страницу заранее определяется преподавателями – соавторами курса, а в нашем случае зависит от ответа обучающегося на контрольные вопросы. Этот элемент также предполагает возможность комментирования преподавателем ответов студентов.

Элемент «Тест» позволяет загрузить наборы тестовых заданий, в нашем случае он используется для промежуточного и итогового тестирования. Этот сервис платформы Moodle позволяет создавать различный по структуре контрольно-измерительный инструментарий – задания с не-

сколькими вариантами ответов, с выбором верно/неверно, задания, предполагающие короткий текстовый ответ, на соответствие, написание эссе.

Элемент «Вики» предполагает совместную групповую работу студентов по созданию текстового документа. Этот элемент специально был разработан для создания, хранения, структуризации текста (гипертекста) путем взаимодействия пользователя с веб-сайтом. Любой участник курса имеет право редактировать wiki-текст. Все правки wiki-статей хранятся в базе данных платформы, преподаватель может запрашивать любой предыдущий вариант текста для сравнения. В настоящем курсе инструментарий Wiki используется обучаемыми для совместной работы обучающихся по созданию и редактированию разных видов деловых писем, обновления и изменения их содержания.

Элемент «Глоссарий» позволяет авторам курсов создавать список необходимых терминов. Наличие такого словаря, содержащего определения ключевых терминов, используемых в содержании курса, крайне важнодля успешной внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся. Предварительное ознакомление студентов со специальной лексикой курса позволяет улучшить качество восприятия лекций, снимает трудности при аудировании лекционного материала на русском и английском языках.

С помощью сервиса «Чат» пользователи курса имеют возможность обмениваться текстовыми сообщениями, доступными как всем участникам дискуссии, так и отдельным участникам по выбору. В настоящем курсе в элементе «Чат» организована деловая игра в режиме реального времени: обучающиеся выполняют определенные роли в переписке виртуального предприятия, предусматривающие создание деловых писем разного типа, их оформление и отправку адресату, с последующей оценкой последним формы, содержания, структуры и уровня достижения коммуникативной цели отправителем. Ход деловой игры дистанционно контролируется организатором курса – преподавателем.

В настоящий момент онлайн-курс разработан и выгружен в сервис Moodle на английском языке, но дополняется параллельными модулями на русском, французском и немецком языках.

Реализация курса в онлайн-формате позволяет повысить уровень коммуникативной компетенции в условиях переноса основной образовательной нагрузки в сферу самостоятельного освоения учебного материала:

– онлайн-обучение дает возможность организации и контроля внеаудиторной, самостоятельной работы студентов онлайн-инструментами на протяжении всего периода освоения курса (цифровой след);

– специфика электронных средств обучения (презентаций, тестов, видео, чата) повышает эффективность донесения учебного контента курса (у обучающихся также есть возможность многократно пересматривать урок);

– у обучающихся появляется возможность выбора последовательности и индивидуального темпа освоения содержания обучения.

Кроме того, онлайн-обучение предполагает больше возможностей для индивидуализации образовательного процесса студента, позволяет говорить о возможности формирования его индивидуальной образовательной траектории.

**Список использованных источников**

1. Лозовой А.Ю. Воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2013. – № 7. – С. 045–050.
2. Богданов В.В., Лозовой А.Ю. Образовательный потенциал рефлексивной стратегии сознания в освоении иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. – Пенза: Издательский Дом «Академия Естествознания», 2016. – № 5. – С. 182–183.

# РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ИДЕЙ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Мачай Т.А.,***
*канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой*
*ГОУВПО «Донецкий национальный*
*технический университет»,*
*г. Донецк, ДНР*

# REALISATION OF INNOVATIVE IDEAS IN UNIVERSITY EDUCATION

***Machay T.A.***

**Постановка научной проблемы и ее значение**. В современной лингвистике коммуникацию рассматривают как процесс общения, взаимодействия не только отдельных личностей, но и больших объединений членов общества. Ценность общения ученые видят в возможности самоопределения, самореализации и самоутверждения. Одни современные лингвисты убеждены в том, что общение – это целенаправленный процесс, и выделяют в нем три типа взаимосвязи и взаимодействия людей: обмен информацией (и это собственно коммуникация), связи и влияния коммуникантов (интеракция) и восприятие информации, опыта, умений, эмоций (Ф.Бацевич и др.). Другая группа современных ученых считает, что коммуникация – это только реализация передачи информации.

Сторонники первой группы убеждены в том, что процесс общения характеризуется структурной точностью: обязательным наличием адресанта и адресата, самой передаваемой информации, способов ее передачи, возможных реакций коммуникантов.

Анализ содержательных составляющих дискурса как продукта реализации передаваемой информации, лингвокогнитивных аспектов его понимания, а также вопросы моделирования дискурса предопределили интерес исследователей к изучению проблем нарушения коммуникации (Л.Р. Безуглая, Л.В. Короткова, С. Левин, Z. Livnat, E. Schegloft, D. Sperber, E. Weizman). Среди лингвистов нет единого мнения по поводу природы причин, препятствующих пониманию продукта коммуникации – дискурса, или, например, вызывающих его частичное недопонимание.

Вопросы непонимания или недопонимания содержания дискурса во многом предопределены его когнитивно-коммуникативной природой. Непонимание реципиентом воспринимаемой информации наблюдается вследствие некорректности содержательных составляющих дискурса, получению информационно неполного концепта. По мнению некоторых лингвистов, это может быть обусловлено также неправильным или неадек-

ватным концептом текста/дискурса. В качестве составляющих может выступать прагматическое содержание текста/ дискурса.

Исследование коммуникативных барьеров в общении специалистов, выделение лингвокогнитивных и коммуникативных факторов, являющихся источниками непонимания прагматического содержания текста/дискурса предопределяет интерес к их изучению.

В настоящее время лингвистами уделяется большое внимание разноаспектному изучению текста / дискурса как важнейшему компоненту коммуникации не только специалистов, но и не специалистов. Ученые-теоретики широко исследуют этот продукт речевой деятельности в по-прежнему актуальных направлениях: структурно-семантическом, функциональном, коммуникативном и когнитивном. Анализу подвергаются такие черты текста, как связность, цельность, его структура. Пристально изучается вариантность выбора средств оформления текстовой информации. Большое количество приверженцев антропоцентрического подхода к исследованию текста рассматривают его в триаде: адресант – текст – адресат. Это делает возможным и интересным изучение языковой личности, создающей или воспринимающей текст.

Цель нашего исследования – проанализировать современные теоретические разработки лингвистов – текстологов, для которых текст является непременным компонентом коммуникации, и выработать рекомендации по внедрению полученных ними результатов в университетский курс «Русский язык и культура речи» в техническом вузе.

Актуальность рассматриваемой проблемы состоит в том, что на современном этапе наблюдается отсутствие изучения коммуникативных потребностей студентов технических вузов в процессе их продуктивной речевой деятельности как на уровне порождаемого письменного текста, так и устного сообщения; их речевой индивидуальности, их языковой личности, отражаемой в продуцируемом тексте (сообщении).

Интересным является предложение исследователей Н.Д. Голева, Н.В. Мельник и др. рассматривать текст как персонотекст [1, 6], то есть как речевой продукт, в котором отражается языковая личность автора и предполагаемого адресата. В связи с этим лингвоперсонология делает текст особым предметом изучения, исследованию персонной сущности языковых единиц начинают уделять особое внимание. По мнению ученых, анализ текста с точки зрения изучения отражения в нем личности, авторской индивидуальности изложения информации можно осуществлять, привлекая речевые произведения разных стилей и жанров. На наш взгляд, интересной является предложенная Н.Д. Голевым система критериев типологии персонотекстов: «содержательный – формальный; внутритекстовый – затекстовый; интуитивный (художественный) – рационально-логический; механический – осмысленный; «окультуренный» – природ-

ный; профессиональный (филологический) – наивный; субъективный – объективный» [1].

На наш взгляд, реализация идеи, предложенной Н.Д. Голевым в курсе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» может быть реализована, во-первых, в ходе анализа авторской манеры изложения информации в тексте любого стиля и жанра, а, во-вторых, в процессе порождения продолжения этого текста или изменения его окончания с последующим комментарием структуры полученного продукта и использованных языковых средств, отражающих индивидуальность уже нового автора.

В последние годы в современной отечественной лингвистике активизировалось изучение образа человека как создателя языка. Ведь в языке и с помощью языка он отображает самого себя: свое сознание, свою индивидуальность и то, как он видит окружающий мир. По утверждению ученых, человек может выступать одновременно и субъектом, и объектом в процессе языковой/ речевой деятельности. Такая природа языкового образа человека обусловила обращение ученых к содержательно ориентированным единицам языка разных уровней, а также к разным речевым жанрам. Именно этим объясняется стремление описать языковой образ человека, используя речевой жанр.

Субъективная языковая деятельность человека соотносится учеными с результатами его речетворческой активности (с объективно существующим языковым образом человека-объекта) [2]. Следовательно, для семантической характеристики языкового образа человека важен комплексный подход. Он предусматривает взаимодополнение теоретических положений и практических выводов. Посредством речевого жанра в современной антропологии вполне осуществимо исследование индивидуальных особенностей языковой личности, ее коммуникативной компетенции и отображенных в языке результатов речетворческой активности человека.

В настоящее время в отечественном языкознании выделилось особое направление, которое изучает языковую личность с точки зрения описания ее речевого портрета. По определению лингвиста С.В. Леорды, языковая личность, воплощенная в речи, представляет собой речевой портрет [4]. В речевом портрете могут отражаться самые разные аспекты характеристики личности: возрастные, гендерные, социальные, психологические, этнокультурные и др. Вопросы анализа речевого портрета личности изучали многие ученые: М.В. Панов, Л.П. Крысин, Т.П. Тарасенко, М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова, Л.Н. Чурилина, Т.М. Николаева и другие. Как правило, исследователи описывали один или несколько уровней реализации языковой личности. В основном рассматривался вербально-семантический уровень, предпочтение отдавалось характеристике лексических и грамматических особенностей речи. Однако следует отметить, что в некоторых исследованиях предпринимались попытки описания кол-

лективного речевого портрета (например, научные работы С.В. Мамаевой, Б.Я. Шарифуллина, Н.В. Солодянкиной, А.В. Хвостовой и др.

Особый интерес вызывает исследование, выполненное и описанное Н.В. Солодянкиной и А.В. Хвостовой, посвященное анализу целостного речевого портрета студента-филолога по основе трехуровневой модели языковой личности Ю.Н. Караулова.

Согласно концепции Ю.Н. Караулова структуру языковой личности целесообразно рассматривать как многоуровневую, точнее трехуровневую. На первом вербально-семантическом уровне анализируется лексикон, в качестве единиц характеризуются отдельные слова и отношения между ними. На втором лингвокогнитивном уровне изучаются единицы, представляющие собой теоретические или обыденные обобщенные понятия, идеи, концепты. На третьем мотивационно-прагматическом уровне исследуются особенности ролей участников коммуникации [3].

На наш взгляд, представляется целесообразным внедрение положений концепции Ю.Н. Караулова об уровневой структуре языковой личности в университетский образовательный процесс в курс «Русский язык и культура речи» для оптимизации учебного процесса при совершенствовании обучения продуктивным видам речевой деятельности.

Например, рассматривая вербально-семантический уровень на материале письменных текстов (приветственной речи и текста любого письма Д.Лихачева к молодежи), можно в письменной речи студентов-нефилологов констатировать штампы, стандартные построения, свидетельствующие о некоторой консервативности, слабо выраженном творческом начале.

Исследуя лингвокогнитивный уровень материалов письменных и устных текстов, выполненных студентами-нефилологами, можно зафиксировать недочеты и наметить пути коррекции и совершенствования навыков и умений выбора слов, являющихся центрами ассоциативно-семантических узлов.

При анализе мотивационно-прагматического уровня созданных студентами нефилологического уровня подготовки речевых продуктов разных жанров становилось целесообразным внимание к соответствию речи студентов-нефилологов коммуникативным условиям. Для этого исследуемый материал соотносился с основными требованиями к жанрам, в которых он реализовывался (письменные тексты – приветственная речь; устные тексты – доклад, информативное сообщение, убеждающая речь).

Исследование речевого портрета студента-нефилолога может быть продолжено и углублено на основе анализа письменных и устных текстов других жанров с целью выработки рекомендаций для совершенствования учебного процесса и формирования умений продуктивной речевой деятельности студентов-нефилологов. Кроме того, представляет интерес исследование коммуникативных барьеров в общении специалистов, выделе-

ние лингвокогнитивных и коммуникативных факторов, являющихся источниками непонимания прагматического содержания текста/ дискурса.

**Список использованных источников**


1. Голев Н.Д. Лингвистические и лингводидактические проблемы языкового образования в техническом вузе (опыт построения концепции)//Прикладная филология в сфере инженерного образования. Т.1.Методология и методика языкового обучения в техническом вузе. – Нортхэмитон: Томск.2004. – 203 с.
2. Голев Н.Д., Сайкова (Мельник) Н.В Лингвоперсонология: проблемы и перспективы // Вопросы лингвоперсонологии: Межвузовский сб. научных трудов. Ч.1. / Алт. гос. техн. ун-т им. И.И. Ползунова. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2007. – 167 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
4. Леорда С.В.Речевой портрет современного студента (Электронный ресурс). – Режим доступа: http:\ www.disforever.ru\ order.php?id= 714.
5. Лингвистика человека: антология / под ред. Л.Б. Никитиной, Н.Д. Федяевой. – Омск, 2012.– 174 с.
6. Мельник Н.В. Текст как предмет лингвоперсонологии русского языка. Русская языковая личность в современном коммуникативном пространстве (Текст): Матер-лы Межд. научн. конф.(22-23 ноября 2012г) / отв. ред. Е.В. Белогородцева. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012. – С 136–142.
7. Никитина Л.Б. Языковой образ человека, языковая личность, речевой жанр: к вопросу о комплементаризме лингвистического описания. Русская языковая личность в современном коммуникативном пространстве: Матер-лы Межд. научн. конф. (22-23 ноября 2012г) / отв. ред. Е.В. Белогородцева. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012. – С. 17–21.
8. Солодянкина Н.В., Хвостова А.В. Речевой портрет студента филолога. Русская языковая личность в современном коммуникативном пространстве (Текст): Матер-лы Межд. научн. конф. (22-23 ноября 2012г) / отв. ред. Е.В. Белогородцева. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012. – С. 155–159.

# К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ ДИАЛЕКТНОГО ВЛИЯНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Минаева Н. А.,***
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# HOW TO OVERCOME DIALECTAL INFLUENCE ON FORMONG ORPHOEPIC CULTURE OF PRIMARY SCHOOL LEARNERS

***Minaeva N.A.***

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризуется поиском эффективных путей обучения, ориентированного на усиленное внимание к функциональному аспекту изучаемых явлений языка. Это предполагает целенаправленное наблюдение за особенностями использования языковых средств не только в разных стилистических проявлениях литературного языка, но и в специфическом, региональном аспекте, характеризующем языковые особенности той или иной местности. В исследованиях последних лет отмечается, что методические идеи использования в процессе обучения региональных языковых средств еще не нашли полноценной разработки и внедрения в современную практику преподавания русского языка в школе. Воспитание произносительной культуры речи учащихся может стать одним из направлений такой работы.

Произносительная культура имеет и собственно учебное значение, так как она важна для усвоения фонетики, для формирования умений выразительного чтения, для осознания правил синтаксиса и пунктуации. Известный методист Н. П. Беляева под произносительной культурой понимает речевые навыки (фонетические и фонологические), необходимые для произнесения слова и предложения в соответствии с литературной нормой. Основой всех произносительных навыков является, по мнению ученого, хорошая дикция, т.е. правильные и энергичные артикуляции звуков речи и их компонентов [1, с. 5].

При формировании произносительной культуры необходимо одновременное становление у учащихся произношения, подчиняющегося орфоэпическим нормам русского литературного языка, с одной стороны, и произношения, отвечающего требованиям разборчивости, внятности, отчетливости – с другой.

К основным факторам, влияющим на процесс формирования, развития и совершенствования произносительной культуры, относятся:

1) семья, задающая ребенку нормы речевого поведения (местный говор становится как бы родным языком, усвоенным с раннего детства. Устранить диалектные произносительные черты крайне трудно и удается самостоятельно не каждому);

2) речевая среда учреждений, которые посещает ребенок (детский сад, школа, лицей, клуб детского творчества и др.). Для того, чтобы организовать работу, направленную на преодоление диалектных произношений, необходимо самому учителю ориентироваться в особенностях местных говоров.

3) средства массовой коммуникации (СМК), которым в современном обществе принадлежит исключительная роль в распространении литературного произношения и поддержания его единства.

Исследователи отмечают, с одной стороны, процесс унификации говоров, с другой – живучесть фонетических черт говоров, что накладывает отпечаток на устную и письменную речь учащихся.

Нет необходимости приводить длинный перечень разнообразных диалектных отступлений от произносительных норм литературного языка. Среди них много грубых, режущих слух речевых ошибок. Некоторые черты диалектного произношения менее ощутимы и поэтому более опасны. Например, в нашем местном (южнорусском) диалекте наблюдается отвердение конечных губных согласных : се/м/, восе/м/ и т.п., произношение твердых губных перед окончанием глаголов –те : насы/п/те, пригото/ф/те и т.п., особенно коварно произношение ударного О вместо А в глагольных формах: пл/о/тит и т.п.

Уровень развития речевого слуха, т.е. уровень развития способности слышать не только речь других, но и свою речь, уметь ее анализировать, является важным моментом в усвоении норм литературного произношения. Наблюдения за детской речью в условиях диалекта убеждают, что школьник, усвоив орфоэпические правила литературного языка, в силу неразвитости речевого слуха слышит неправильности в речи своих товарищей, но у себя их не замечает, т.е. слышит себя иначе, чем воспринимают его другие. Чтобы по-настоящему услышать себя, свое произношение, нужны тренировочные упражнения, развивающие речевой слух. Для проведения таких упражнений можно использовать цифровые записи речи учащихся с последующим их прослушиванием. Учащийся, прослушав свою речь как бы со стороны, убеждается, что его произношение не идеально, требует к себе внимания. Это психологически важный момент в работе по обучению нормам литературного произношения.

Система работы по исправлению и предупреждению ошибок в речи и на письме складывается из следующих элементов:

а) направление речевых ошибок в тетрадях учащихся;

б) индивидуальная и групповая внеурочная работа над отдельными (индивидуальными) ошибками, их обнаружение, уяснение и исправление;

в) система стилистических и иных языковых упражнений, в которых учитываются возможные и наиболее вероятные речевые ошибки, языковой анализ текстов на уроках чтения и грамматики;

г) языковые упражнения перед каждым рассказом, сочинением, изложением с целью подготовки школьников к использованию лексики предстоящего текста, его фразеология, некоторых синтаксических конструкций.

При организации такой работы нужно определить круг умений и навыков, которые следует формировать и развивать у учащихся:

- умение фиксировать внимание на особенностях звучащего слова.
- умение анализировать свою речь с позиций правильности-неправильности и оценки дикции.
- умение давать аргументированную оценку речи других носителей языка;
- умение читать и говорить правильно, подражая звучащему образцу;
- умение внятно и отчетливо произносить звуки и слова, соблюдать нормальный темп произнесения;
- умение правильно и рационально пользоваться орфоэпическим и другими словарями и справочниками [3, с. 18].

Рассмотрим некоторые приемы практической работы, которые используются для устранения диалектических ошибок.

Слуховой диктант. Применяя его в диалектных условиях, учителю в большей степени, чем обычно, приходиться считаться с необходимостью дифференцированного подхода к отбору материала для диктанта, а также с типом говора учащихся.

В диалектных условиях ученик должен проделывать сложную работу по установлению соотношения между своей диалектной речью и литературной и одновременно между литературным произношением и способом написания того или иного слова в соответствии с орфографическими нормами, соотносительными именно литературному произношению. Поэтому при работе над уже допущенными диалектными ошибками, а также с целью предупреждения их в дальнейшем, можно рекомендовать учащимся во время письма произносить (про себя или шепотом) слова с теми звуками или морфемами, произношение которых не совпадает в диалекте и литературное языке.

Такой прием будет способствовать развитию навыка правильно выделять звуки в слове, хорошо слышать их, различать диалектное и недиалектное произношение, закреплять навыки литературного произношения, более уверенно им пользоваться и скорее освобождаться от диалектизмов в устной речи, а тем самым и от диалектных орфографических ошибок.

Эффективность использования слухового диктанта в диалектных условиях может заметно повыситься в том случае, если диктант будет ос-

ложнен дополнительными заданиями грамматического или орфографического характера. Например, подчеркнуть падежные окончания у существительных женского рода, стоящих в род. и дат. падежах.

Зрительный диктант. Зрительный диктант полезно проводить в тех случая, когда проходятся правила правописания, рассчитанные не на слух учащихся, а на зрительное запоминание буквенного состава таких слов, написание которых не подчиняется определенным правилам, или на зрительное запоминание форм слов и в дополнение к известным учащимся теоретическим сведениям по грамматике. Например, написание согласно правилам правописания слов с непроверяемыми безударными гласными.

В диалектных условиях могут дать хорошие результаты и диктанты по тексту, заранее разученному учащимися с орфографической точки зрения. Это упражнение проводится следующим образом: учащимся предлагается текст, который они должны (в порядке выполнения домашнего задания) разучить с точки зрения правописания. При этом учащихся предупреждают, на какие правила орфографии они должны обратить особое внимание или какие случаи расхождения диалектного и литературного произношения они должны учесть. При другом варианте этого вида диктанта учащиеся сами отбирают для запоминания то, что им кажется еще не усвоенным или трудным. На следующий день проводится слуховой контрольный или объяснительный диктант по этому тексту. Написания, заученные таким способом, остаются надолго в памяти учащихся и используются в качестве образца в дальнейшем. Например, при самопроверке учащегося во время самостоятельного письма могут сыграть большую роль.

Подводя итог, заметим, что культура звучащей речи имеет социальное значение. Она обеспечивает эффективность, легкость общения, способствует лучшей передаче мыслей и чувств. Не менее значима и эстетическая ценность произносительной стороны звучащей речи – яркий показатель речевой культуры человека, его общего культурного уровня. Важно не только то, что диалектная речь мешает учащимся овладеть навыками литературного произношения и затрудняет в известной мере понимание литературного языка вообще. Отрицательное воздействие диалектов на обучение учащихся значительно шире. Оно распространяется и на письменную речь учащихся и сказывается на их орфографической грамотности. Ведь, как известно, наше письмо, наряду с написаниями, подчиняющимися морфологическому принципу, в очень большом количестве случаев следует за произношением и подчиняется нормам произносительным, то совпадая в полной мере, то в известной мере расходясь с ними. В связи с этим надо признать, что систематические и серьезные занятия по орфоэпии с учащимися, важные сами по себе, имеют огромное значение и для обучения орфографии. Таким образом, орфоэпическая работа должна быть частью изучаемого программного материала и проводиться на соответст-

вующем учебном материале. Благодаря систематической и целенаправленной работе над произношением, постоянному вниманию к правильности речи учащихся со стороны орфоэпии, включению в уроки орфоэпических упражнений можно повысить произносительную культуру младших школьников.

**Список использованных источников**


1. Беляева Н.П. Проблемы совершенствования произносительной культуры речи на учащихся4-8классов. – Автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М.:, 1974. – 18 с.
2. Бондаренко А.А., Каленчук М.Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
3. Жедек П. С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. – Томск: Пеленг, 1992. – 96 с.

# АНОМАЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ГЛАГОЛЬНЫМИ И ИМЕННЫМИ ПРЕДИКАТАМИ В РАССКАЗАХ А.П.ЧЕХОВА

***Найденова А.И.,***
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# ANOMAL SENTENCES WITH VERBAL AND NOMINAL PREDICATIVES IN A.P CHEKHOV'S STORIES

***Naydenova A.I.***

Понимание текстов художественных произведений связано с владением или невладением читателем различного рода пресуппозициями-экстралингвистическими и лингвистическими знаниями.

Одним из видов семантической аномалии является смысловая неправильность, связанная с тем, что объекту, относящемуся к одной категории (типу) сущностей, присваивается, приписывается свойство, характерное для объектов другой категории.

В семантической теории Дж.Дж.Катца, например, бессмысленные сочетания типа *черты лица завяли* объясняются нарушением требований семантической сочетаемости.Согласно данной теории, значения слов имеют «селекционное ограничение сочетаемости»[1, с.33–39].Если в предложении соединяются слова, значениеодного из которых не удовлетворяет селекционным ограничению другого, то такое предложение оказывается аномальным:

«Дама с собачкой к тому, что произошло, отнеслась как-то особенно, очень серьезно, точно к своему падению, – так казалось, и это странно и некстати. У нее опустились, **завяличерты** и по сторонам лица печально висели длинные волосы, она задумалась в унылой позе, точно грешница на старинной картине».

Для «нормальной» интерпретации коммуниканты должны владеть знаниями о языке, лингвистическими пресуппозициями, к которым относятся представления о синтагматических свойствах языковых единиц, узуальных и окказиональных, знание закона семантического согласования.

Знание закона семантического согласования, которое «может не осознаваться … в явной форме» [4, с. 103], ведет к пониманию читателем «непредсказуемых» сочетаний.

Для художественного текста характерно использование тропов и приемов речи, знание же о тропах и приемах речи и о самой возможности употребления образного средства следует отнести к лингвистическим пресуппозициям участников коммуникации [3, с. 49].

«Та же категориальная несовместимость, которая порождает бес-

смыслицу, обнаруживается в любой живой поэтической метафоре, в составе которой не только не затемняет содержание, но служит средством повышения образности, выразительности речи» [2, с. 205].

Глагол со всем многообразием его значений и смысловых оттенков, с его богато развитой системой форм и синтаксических связей, является испытанным средством словесно-художественной изобразительности. Изобразительная роль глагола хорошо прослеживается в метафорическом употреблении. Например, в рассказах А.П. Чехова мы находим следующие глагольные метафорические предикаты.

Прямое значение глагола «кипятиться» – «нагреваться до кипения», переносное– «горячиться, приходить в возбуждение» [5, с. 274]. На основе переносного значения возникает метафоризация. Ассоциативная сема – «эмоциональное состояние лицподобно кипящей воде»:

«А мы-то *кипятимся,* хлопочем».

Представления (как было сказано, явно не осознаваемые) о парадигматических отношениях в системе языка (значение многозначного слова представляет внутрисловную семантическую парадигму), осознание говорящими ассоциативных связей языковых единицвключается в лингвистическую компетенцию коммуникантов [3, с.49], с опорой на которую происходит осмысление метафорических значений предикатов.

Прямое значение глагола «каменеть» – «становиться твердым как камень», в переносном значении – «становиться каменным» [5, с. 262]. Переносное значение является основой для развития метафоры. Ассоциативная сема – «стать неподвижным; о застывшем состоянии лица»:

«Тонкий вдруг побледнел, *окаменел*, но скоро лицо его искривилось во все стороны широчайшей улыбкой».

Прямых значений у глагола «гореть» несколько. Первое из них – «поддаваться действию огня, уничтожаться огнем». На основе этого значения развилась метафора. Переносное значение этого глагола: «Быть под угрозой невыполнения из-за опоздания, упущения сроков» [5, с. 139]. Например, «план горит». Ассоциативная сема также может означать «состояние лица, у которого голова как будто объята огнем»:

«… по ночам у меня голова *горит* от наплыва мыслей, и я не могу спать».

Прямое значение глагола «загореться» – «начать гореть». Образующиеся на его основе метафорические значения – «издавать блеск» или «неудержимое желание» [5, с. 202]. Ассоциативная сема – «блестеть»:

«… сказала это, а у самой при слове «замуж» *загорелись* глазки».

«Она загорелась этой сумасбродной идеей».

Глагол «блекнуть» имеет два лексических значения: прямое и переносное. Метафорическое значение развивается на основе переносного значения «терять ясность, отчетливость, красоту» [5, с. 51]. В качестве ассоциативной семы выступает «становиться бледным».

«Мои воспоминания о том дне блекнут с каждой минутой».

Прямое значение глагола «вянуть» – «терять свежесть, сохнуть» [5, с. 123]. Переносное значение этого глагола можно определить следующим образом от прилагательного «вялый»: «лишиться бодрости, энергии». Метафорическое значение развивается у глагола с появлением ассоциативной семы «лицо потеряло красоту, молодость, свежесть подобно увядшему цветку»:

«…Дочь *поблекла, завяла*, и казалось, что мать старше дочери лет на пять, не больше». В восприятии метафорическом переосмыслении принимают участие и экстралингвистические знания – представления об увянувшем цветке.

«Гулять» в прямом значении – «совершить прогулку, а в переносном – «перемещаться в разных направлениях, распространяться» [5, с. 149]. Переносное значение легло в основу метафоры. Ассоциативная сема – «о предмете, свободно перемещающемся в пространстве»:

«Его смычок *гулял* по головам и плечам фальшивящих дискантов и альтов».

Основу именных метафорических предикатов составляют существительные, которые могут обладать несколькими лексическими значениями, том числе и переносными.

В рассказах А.П. Чехова мы встречаем следующие примеры именных метафорических предикатов:

– Вывсе *ослы*, и ничего не понимаете.

Существительное «осел» в прямом значении обозначает «животное семейства лошадиных, невысокого роста, с большой мордой и длинными ушами». В переносном значении – эторазговорное значение «глупец, упрямец» [5, с. 462]. Таким образом, метафоричность появляется на основе ассоциативной семы, отражающей представления об осле как о глупом животном.

Следует отметить, что предложения со стертыми метафорами воспринимаются как семантически нормальныев силу привычности подобной сочетаемости («женщины и девушки сгорали от страсти»; «лицо горело»):

1) *… сколько здесь, в этих могилах зарыто* ***женщин и девушек****, которые были красивы, очаровательны, которые любили,* ***сгорали*** *по ночам страстью*;

2) *Оно [****лицо****]* ***горело*** *и переливало всеми цветами, начиная с красно-багрового и кончая смертельно-белым.*

Понимание аномальных предложений с метафорическими предикатами, таким образом, опирается на знания коммуникантов о языке – на их представления о сочетательных свойствах языковых единиц, их ассоциативных связях.

## Список использованных источников


1. Катц Дж. Семантическая теория//Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X. Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс,1981. – С. 33–39.
2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
3. Лисоченко Л.В. Высказывания с имплицитной семантикой. – Ростов-на-Дону: Ростовский ун-т, 1992. – 160 с.
4. Норманн Б.Ю. Грамматика говорящего. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1994. – 228 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им Виноградова В.В. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. – 944 с.
6. Чехов А.П. Рассказы. – М.: Издательство АСТ, 2017. – 443 с.

# ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА[8]

***Нарушевич А.Г.,***
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# PROJECTS AT SCHOOL AS A MEANS TO FORM COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

***Narushevich A.G.***

Новые федеральные государственные образовательные стандарты определяют цели и задачи, стоящие сегодня перед образованием. Вместо простой передачи знаний, умений, навыков от учителя к ученику приоритетной целью школьного образования становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, самостоятельно добывать необходимую информацию, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря, умение учиться.

Большие возможности в этом плане открывает метод проектов – один из методов личностно-ориентированного обучения, способ организации самостоятельной деятельности учащихся в процессе решения задач учебного проекта.

Проектная деятельность направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений: учащиеся формулируют проблему, собирают и обрабатывают информацию, проводят эксперименты, анализируют полученные результаты. Проектная деятельность способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса, и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам. Работа над проектом – это самостоятельная деятельность учащихся – индивидуальная, парная или групповая.

Учебный проект – работа, запланированная в рамках учебной программы. Он вписан в контекст учебного процесса и подразумевает выставление отметок за его выполнение. Общая цель всех учебных проектов – освоение конкретных знаний на уровне их практического применения.

[8]Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00101\19 на тему «Формирование коммуникативных универсальных учебных действий при изучении русского языка в основной общеобразовательной школе»; научный руководитель зав. кафедрой русского языка и литературы Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» А. Г. Нарушевич

Использование метода проектов требует от учителя умения планировать проектную работу учащихся на уроке (в системе уроков) и во внеурочной деятельности. Необходимо продумать сроки, формы, методы и критерии итогового (а для долгосрочных проектов и промежуточного) контроля.

Тема проекта должна представлять интерес для ученика. Желательно не предлагать детям готовых тем проектной работы. Лучше предложить какую-либо проблему в самых общих чертах и дать ученикам возможность обсудить ее и домыслить, переформулировать или самостоятельно выбрать проблему, над которой им было бы интересно поработать. Ученикамможно предложить собирать самую разную информацию по общей теме. При этом они сами выбирают, что именно они хотели бы узнать в рамках изучаемого материала. Обычно используется следующий порядок действий:

1. Знакомство класса с общей темой (разделом учебника).
2. Выбор подтем (областей знания).
3. Сбор информации.
4. Выбор темы проекта.
5. Выбор проектного продукта.

Учитель выбирает общую тему или организует ее выбор учениками. Основанием выбора темы может быть желание реализовать проект, связанный по сюжету с какой-либо областью интересов ученика. При выборе направления работы учитель не только предлагает большое число подтем, но и подсказывает ученикам, как они могут сами их сформулировать.

К формулировке темы (названия) проекта также предъявляются определенные требования:

- в названии должна быть заложена какая-то проблема;
- название должно выражать главную идею;
- название проекта не должно быть сухим, только констатирующим содержание;
- название должно быть коротким, емким по содержанию, привлекательным и, по возможности, максимально индивидуальным.

Проектный продукт – это то, что должно быть создано в результате работы над проектом. Перечень возможных проектных продуктов весьма обширен.

**Мультимедийный продукт:** мультимедийная презентация; видеоклип; видеофильм; гипермедиа-сочинение (озвученное сочинение, проиллюстрированное видеофрагментами, изобразительно-музыкальными материалами); компьютерная графика; веб-сайт.

**Научные или учебные материалы:** научный доклад; научная статья;сравнительно-сопоставительный анализ какое-либо явления, процесса и т.д.;отчет об исследовательской экспедиции;анализ данных социологического опроса, словарь;тесты;атлас, карта;учебное пособие.

**Публицистические материалы:** настенная газета; школьная тиражная газета;журнал;заметка, интервью, обзор и др.

**Нормативные документы:** инструкция; законопроект; система школьного самоуправления.

**Творческий продукт:** сборник стихотворений; литературный альманах; альбом с иллюстрациями; картина; театральная постановка.

**Мероприятие:** экскурсия; праздник; соревнование; деловая игра; викторина (КВН, Что? Где? Когда? и т.п.); выставка; пресс-конференция; литературное кафе.

Можно заметить, что одна и та же тема в зависимости от конкретной учебной ситуации может быть реализована в различных проектных продуктах. Например, продуктом проекта «Словари – наши помощники» может быть мультимедийная презентация, тест или викторина. Выбор зависит от желания и возможностей учеников.

Каждый учебный проект реализуется в несколько этапов. На **подготовительном этапе** ученики под руководством учителя должны сформулировать тему будущего проекта. Для этого необходимо ответить на вопрос «Что мы хотим сделать?» Ответ на этот вопрос определит тип проекта и проектный продукт.

Например, мы хотим узнать мнение учеников нашей школы о введении школьной формы. В этом случае целесообразно разработать информационный проект, продуктом которого может быть статья в школьной газете или видеоролик для школьного телевидения.

Или ученики, изучив тему «Фразеология», захотели проиллюстрировать некоторые фразеологизмы. Этот замысел может быть реализован в творческом проекте, продуктом которого будет альбом с рисунками или небольшой иллюстрированный фразеологический словарик.

Желание устроить интеллектуальное состязание с учениками параллельных классов может быть реализовано в игровом проекте, результатом которого будет проведение тематической викторины или КВН.

Очень важно, чтобы содержание проекта было ориентировано на интересы и жизненную ситуацию учеников, поскольку это будет поддерживать интерес к проекту и побуждать к активной деятельности, формировать навыки учебной коммуникации. Например, работа над проектом «Профессионализмы в речи наших родителей» обычно бывает продуктивной, так как ученики не только осваивают материал по теме «Лексикология», но и лучше узнают своих родителей, их профессиональную деятельность.

Поскольку в коллективном проекте будет участвовать несколько учеников, перед учителем стоят следующие задачи:

1) собрать различные идеи учащихся;
2) организовать дискуссию для обсуждения выдвинутых идей;

3) поддержать (или тактично скорректировать) идею, получившую коллективное одобрение.

Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, умение соотносить свои действия с планируемыми результатами – это важнейшие метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования, предусмотренные ФГОС. Таким образом, обучая ребят планированию, мы формируем умения, которые понадобятся им не только в учебной деятельности, но и в жизни.

**На этапе планирования** окончательно определяются тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки процесса и результата проектной деятельности, согласовываются способы совместной деятельности.

Конечно, планирование – сложный процесс для учащегося. Помощь учителя может заключаться в том, что ученикам может быть предложен алгоритм планирования работы над проектом.

1. Зачем мы это делаем? (Отвечая на этот вопрос, мы формулируем проблему и цели проекта.)
2. Что нужно сделать (создать) для решения проблемы? (Выбор проектного продукта.)
3. Кто это будет делать? (Назначение ответственных, формирование групп.)
4. Все ли у нас есть для решения проблемы? Что еще необходимо? (Выявление имеющихся и недостающих ресурсов.)
5. Какие шаги нужно предпринять от выявления проблемы до реализации цели проекта? (Перечисление основных этапов работы.)
6. Что нужно сделать на каждом шаге? (Построение развернутого плана работы.)
7. К какому сроку необходимо закончить работу? (Построение графика проектной работы).

Нужно отметить, что на этапе планирования не следует увлекаться чрезмерной детализацией плана работы: невозможно предусмотреть все мелочи, предвидеть все возможные трудности. Следует помнить о законе Хеопса: «Ничто не строится в срок и в пределах сметы».

На **этапе реализации проекта** учитель и ученики сталкиваются с различными трудностями, которые необходимо преодолеть: информации мало или, наоборот, слишком много; одни группы не успевают завершить работу, а другие простаивают без дела; в группах возникают конфликты между участниками; из-за продолжительного отсутствия некоторых участников приходится перераспределять обязанности в группе и т.д. Умение решать текущие проблемы, определять наиболее эффективные способы достижения результата и есть те основные навыки, которые способствуют адаптации личности в динамично изменяющемся и развивающемся мире. Следовательно, важнейшая задача учителя на данном этапе – грамотно оп-

ределить степень своего участия в проекте, чтобы поощрять самостоятельность учащихся и в то же время при необходимости поддержать, направить, помочь, создать условия для проявления творческой активности.

Очевидно, что степень участия учителя в проектной работе варьируется в зависимости от возрастных особенностей учащихся. Ученикам 5-6-х классов учитель оказывает организующую и стимулирующую помощь на всех этапах проекта, стараясь поддержать самостоятельную работу ребенка. Для учащихся 7-9-х классов помощь необходима в отдельных, критических ситуациях. Учащиеся 10-11-х классов, как правило, нуждаются в минимальном участии учителя. Таким образом, педагогическое мастерство учителя заключается в том, чтобы поддерживать самостоятельность учащихся и в то же время ненавязчиво контролировать их работу.

Проект можно разделить на небольшие этапы, связанные со сбором информации, ее обработкой и оценкой, изготовлением проектного продукта и его составляющих, подготовкой документации проекта, подготовкой к презентации.

Часто ребята настолько увлекаются доработкой и совершенствованием продукта, что полностью забывают о намеченных сроках, которые бывает принципиально важны, если завершение проекта приурочено к какой-либо дате или по другим причинам. Многие из нас работают импульсивно, путем перенапряжения в короткий срок решая сложные задачи. Наши ученики также перенимают подобный стиль работы, глядя на старших. В этом случае тем более важно рациональное распределение усилий на всех этапах работы и следование намеченному плану (в том числе и в сроках).

**Презентация проекта.** Основная задача этого этапа – представить одноклассникам или специальному жюри результаты своей работы.

Существуют различные формы презентации:

- устное сообщение на уроке;
- публичная защита проекта;
- театрализованное представление;
- демонстрация видеофильма;
- презентация веб-сайта и др.

Для **публичной защиты проекта** обычно выбирается внеурочное время, подготавливается аудитория, отбирается жюри с привлечением администрации, педагогов, учащихся старших классов, приглашаются ученики определенных классов или все желающие.

В процессе презентации проекта учащиеся должны продемонстрировать:

- понимание цели и задач проекта;
- умение представить работу над проектом в устном сообщении;

- умение аргументировать выбор способов путей решения проблемы;
- умение проводить анализ успешности проделанной работы.

Оценивание проекта – важная и ответственная процедура. Как показывает практика, очень важно, чтобы с критериями оценивания учащиеся были ознакомлены заранее, поскольку это всегда позитивно влияет на их работу:

- ученики точно знают, чего от них ожидают;
- ученики получают ориентир для самооценки;
- ученики знают, что их оценивание будет последовательным и объективным.

Существенно облегчает процедуру оценивания проекта использование специальных бланков: одни и те же бланки могут применяться для оценки, самооценки и перекрестных отзывов.

Итак, метод проектов позволяет школьникам находить значимую для них проблему и решать ее путем творческого поиска и применения интегрированного знания; дает возможность связать теорию с практикой; развивает исследовательские, творческие способности учащихся, создает условия для самостоятельной деятельности учащихся в ситуации выбора; позволяет организовать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и со сверстниками, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся.

**Список использованных источников**

1. Голубева И.В., Нарушевич А.Г. Лингвистические задания на уроках русского языка как средство воспитания языковой личности // http://rus.lseptember.ru
2. Нарушевич А.Г. Русский язык. Проекты? Проекты… Проекты! Ростов н/Д, 2013.
3. Нарушевич А.Г., Токаева Н.В. Русский язык. Проектная деятельность: метапредметный результат. Ростов н/Д, 2019.

# СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Несмачнова Н.А.,***
*СОШ №14 им. Героя Советского Союза*
*И.К. Мирошникова, г. Шахты*

# MODERN STATE OF THE RUSSIAN LANGUAGE

***Nesmachnova N.A.***

Русский язык стал предметом пристального внимания современного общества. Вспомним высказывание Н.М.Карамзина: «Да будет честь и слава нашему языку, который в самом родном богатстве своем, почти без всякого чуждого примеса течет, как гордая величественная река – шумит и гремит – и вдруг, если надобно, смягчается, журчит нежным ручейком и сладостно вливается в душу, образуя все меры, какие заключаются только в падении и возвышении человеческого голоса!»

Прошло почти два столетия. Каково же состояние русского языка сегодня? Оправдываем ли мы надежды Н.М.Карамзина? Увы!

Современное состояние русского языка вызывает тревогу и опасение. В последние годы мы, к сожалению, отучаемся от красоты слова, от культуры языка. В последнее время значительно сокращается сфера использования русского языка под натиском зарубежного влияния. Импорт повсюду − иностранные машины и технологии, продукты питания, услуги сферы сервиса, журналы, кинофильмы. Еще В.Г. Белинский говорил: «Употреблять иностранное слово, когда есть равносильное ему русское слово, – значит оскорблять и здравый смысл, и здравый вкус».

Огромную роль в разрушении русского языка играют СМИ, особенно телевидение. Англицизмы, сленг и нелитературное произношение дикторов и корреспондентов демонстрирует небрежное отношение к национальному языку. Русский литературный язык активно упрощают и вытесняют. В результате мы наблюдаем деградацию русского языка.

Такое состояние русского языка потребовало принятия мер на государственном уровне. Постановлением Правительства РФ определено значение русского языка: укрепление позиций русского языка является стратегическим приоритетом Российской Федерации. Большое внимание уделяется обеспечению эффективного функционирования русского языка внутри Российской Федерации, а также расширению географии и сфер его применения в мире. Так, 2007 год был объявлен Владимиром Путиным годом русского языка. В 2013 году был создан Совет по русскому языку при правительстве РФ под руководством вице-премьера Ольги Голодец. Правительством РФ утверждена федеральная целевая программа «Русский

язык» на 2016 - 2020 годы. Целью Программы является развитие всестороннего применения, распространения и продвижения русского языка как фундаментальной основы гражданской самоидентичности, культурного и образовательного единства многонациональной России, эффективного международного диалога.

Однако мер на уровне государственной власти недостаточно для восстановления прежних позиций русского языка, необходимо осознание каждым из нас важности и значимости нашего культурного достояния. Пока каждый из нас не изменит своего отношения к языку, не перестанет использовать его на примитивном потребительском уровне, ситуация не изменится. Задача, которую мы должны ставить перед собой, – это сохранение русского языка как неразрывной части русской культуры, сохранение и возрождение лучших культурных и духовных традиций нашего общества. Русский язык и российская культура определяют самобытность и жизнеспособность российского народа.

Современный русский литературный язык нуждается в защите каждого россиянина, говорящего и пишущего по-русски. Каждый из нас должен следить за своей устной и письменной речью, ничем не засорять ее. Но особая ответственность при этом ложится на российских журналистов, и в первую очередь, на тележурналистов, которые во многом определяют теперь языковой вкус нашей современной эпохи. Телевизор и компьютер в наше время совсем вытеснили книгу, особенно у молодого поколения.

Следует отметить, что в настоящее время функции русского языка стали расширяться. Только, к сожалению, не всегда с пользой для него самого. Если раньше было принято выделять четыре его функции: родной язык русского народа, государственный язык РФ, средство межгосударственного общения в рамках СНГ и один из международных языков, то теперь стали выделять и такую функцию, как русский язык в Интернете, в частности в Рунете (русском Интернете). Казалось бы, надо приветствовать тот факт, что русский язык получил широкое распространение в Интернете. Однако, у ученых-русистов, да и у многих других носителей русского языка, вызывает серьезную озабоченность то, что многие сайты в Рунете (как информационные, а особенно развлекательные) содержат большое количество орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок, а порой даже и грубое искажение написания русских слов. В связи с этим отдельные ученые-языковеды стали высказывать даже опасение, что существование Интернета грозит гибелью русскому литературному языку, что его влияние на русский язык вредно и непоправимо.

Мы должны гордиться тем богатством, которым владеем, помятуя слова Н.В.Гоголя: «Перед вами громада – русский язык! Наслажденье глубокое зовет вас, наслажденье погрузиться во всю неизмеримость его и познать чудные законы его…»

# МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

***Нургали К., Богданова Ю.,***
*Нур-Султан, Казахстан*

# MODULE SYSTEM OF EDUCATION IN MODERN EDUCATION PARADIGM

***Nurgali K., Bogdanova Y.***

Современные образовательные стандарты независимо от направления и специализации обучения требуют от учащихся овладения базовыми знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по своему профилю, опытом познавательной, творческой и социально-оценочной деятельности.

Существует множество способов инновационного обучения: модульное, электронно-интерактивное, проблемное, дистанционное обучение, исследовательское обучение, метод проектов и т.д.

Но главной целью всех инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно изменяющихся условиях. Инновационная деятельность качественно изменяет личность учащегося по сравнению с традиционной системой. Развиваются умения мотивировать действия, ориентироваться в получаемой информации, формируется творческое мышление, максимально развиваются природные способности.

Вузовское образование обучает отбору и использованию необходимой информации. Одним из средств, позволяющим решить эти задачи, является модульное обучение. Его суть заключается в том, что студент самостоятельно достигает целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы над модулем. Модуль соединяет в себе цели обучения, учебный материал, задания, рекомендации по выполнению этих заданий. Модуль – целевой активный узел, в котором связаны содержание и приемы по овладению этим содержанием.

Модульное занятие позволяет учащимся работать самостоятельно, общаться и помогать друг другу, оценивать свою работу и работу своего товарища. Необходимо, чтобы каждый студент уяснил цель занятия, что изучить и на чем сосредоточить свое внимание. Роль преподавателя при модульном обучении сводится к управлению работой обучающихся.

Он имеет возможность общаться практически с каждым студентом, помогать слабым и поощрять сильных. Модульно-технологическое обучение позволяет определить уровень усвоения нового материала и быстро выявить пробелы в знаниях студентов.

Введение модульной системы образования позволяет непрерывно и ритмично изучать учебный материал в течение всего процесса обучения. Так же усиливается контроль качества усвоения учебного материала. Этим требованиям подчиняется и обучение русскому языку студентов иноязычной аудитории. Русский язык поддерживает каждый модуль обучения, учитывая его специфику.

Модульная система образования позволяет осуществить переход от информационно-сообщающего обучения к обучению, которое может моделировать и формировать активные формы познания. В результате специалист способен быстро адаптироваться к изменяющимся производственно-экономическим условиям, предвидеть проблемы и направления развития отрасли, разрабатывать и профессионально принимать оптимальные альтернативные решения. Современные программы по русскому языку в иноязычной аудитории разрабатываются с учетом данных условий.

Модульное обучение структурирует содержание предмета в независимые организационно-методические модули. Их содержание и объем зависят от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации студентов. Сочетание модулей обеспечивает необходимую гибкость отбора учебного материала и позволяет контролировать обучающихся [3].

Модульная система обучения включает в себя следующие уровни:

Низший уровень – модульная система применяется лишь для контроля успеваемости студентов. Отдельные дисциплины разделяют на части, после изучения каждой из них проводят контроль знаний студентов. Содержание дисциплин остается почти без изменений. Такой вариант получил название поэтапной системы контроля, его расценивают как первый шаг в направлении модульной системы обучения.

Средний уровень – по модульной системе связывают отдельные дисциплины. Содержание дисциплины перерабатывается, в нем выделяют относительно самостоятельные части, позволяющие решать определенные проблемы и освоить независимые фрагменты учебной информации. Такая организация обучения позволяет лучше усваивать учебный материал, формирует профессиональное мышление и умение решать конкретные производственные задачи.

Высший уровень – модульная система обучения связывает все дисциплины учебного плана. Все обучение ведется по модульному учебному плану, перерабатывается и пересматривается содержание и целевые ориентиры всех основных дисциплин. Цели дисциплин координируются на конечный результат, закрепленный в квалификационной характеристике специалиста. Выделяются модули, содержащие близкие по логике и целям материалы разных тем, разделов и даже дисциплин. Работа студентов направлена на формирование и

развитие профессионального мышления, умение ставить и решать производственные задачи, выбирать оптимальные проектные и конструкторские решения.

Важную роль в контроле и оценке результатов обучения занимает рейтинговый контроль. Рейтинг является индивидуальным кумулятивным индексом студента. Оценка знаний, умений и навыков с помощью рейтинга подразумевает, что повседневная работа студента над предметом отражается в конечной суммарной оценке.

Использование модульной системы позволяет достичь заметного стимулирования регулярной и систематической работы над изучением предмета. Точной оценкой повышается состязательность в учебе: конкретный студент занимает определенное место среди своих сокурсников, повышается заинтересованность студента в получении наибольшего количества баллов. Суммарный рейтинг влияет на размер стипендии, определяет кандидатуры в магистратуру и аспирантуру предоставлений других льгот.

В практике преподавания выделяются следующие виды рейтингового контроля: входной, рубежный, выходной и творческий.

Стартовый рейтинг – результат входного контроля, позволяющего определить исходный уровень подготовленности студента и оценить соответствие требованиям для изучения данной дисциплины. Он проводится на первом занятии при переходе к изучению новой дисциплины (курса, раздела). Оптимальные формы и методы входного контроля: тестирование, опрос. Входной контроль охватывает основные стороны базисной подготовки.

Рубежный рейтинг – результат промежуточного контроля по каждому модулю дисциплины. Его цель – оценить уровень знаний, умений и навыков студента по результатам изучения модуля. Оптимальные формы и методы рубежного контроля: собеседования, письменные контрольные опросы, выполнение практических заданий.

Выходной рейтинг – результат аттестации на заключительном этапе изучения дисциплины. Проводится сдача зачета или экзамена для проверки усвоения теоретического компонента и основ практической деятельности. Оптимальные формы и методы выходного контроля: экзаменационные или контрольные работы, индивидуальные собеседования.

Творческий рейтинг – часть общего рейтинга дисциплины. Является результатом выполнения студентом домашнего задания различного уровня сложности.

При введении модульной системы образования одним из важнейших компонентов управления учебным процессом является получение оперативной информации о ходе учения и качестве усвоения знаний.

Одной из наиболее эффективных форм проведения контроля является мониторинг качества образования, то есть систематическая и регулярная процедура сбора данных по важным образовательным аспектам. Суть мониторинга состоит в информационном обеспечении управления процесса обучения: данные, полученные с помощью мониторинга, позволяют выносить обоснованные суждения о состоянии объекта в любой момент времени, а также обеспечить прогноз его развития [1, с. 134].

Модульная система обучения предполагает наличие контролирующих программных средств осуществляется по разным параметрам: по способу работы с программой, по форме ответа, по логике построения задания, по корректирующему воздействию, по месту в учебном процессе, по степени гомогенности, по статусу программы.

Компьютерные контролирующие программы содержат модули с учетом их функций:

1. Констатирующий модуль содержит процедуры проверки: определение уровня знаний, умений и навыков в соответствии с поставленными целями обучения на начальном этапе.

2. Корректирующий модуль: выявление и ликвидация пробелов и ошибок в изученном материале.

3. Процессуальный модуль: реализует развивающую функцию контроля.

4. Итоговый модуль: выставление оценок по результатам выполнения заданий в виде баллов или в процентном содержании [2, с. 101].

Основными мотивами внедрения в учебный процесс модульной технологии служат:

- гарантированное достижение результатов;
- паритетное отношение преподавателя и студентов;
- возможность групповой работы;
- возможность общения;
- возможность выбрать уровень обучения;
- возможность работать в индивидуальном темпе;
- раннее выявление конечных результатов обучения;
- контроль в процессе освоения учебного содержания.

В целом перспективы развития модульного обучения вполне благоприятны. Развитие модульного обучения будет продолжаться и совершенствоваться [4]. Функционируя в разнообразных формах и видах, модульное обучение открывает новые перспективы получения доступного и качественного современного образования.

## Список использованных источников

1. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М., 2003.
2. Битешева Г.И. Некоторые аспекты использования компьютерного контроля в обучении иностранному языку // Язык и межкультурная коммуникация: материалы 1-ой Межвузовской науч.-практ. конф. 19-20 апреля 2004 г. – СПб.: СПГУП. – 2004. – С.99-101.
3. Каммарзаева С.С. Инновационные технологии в преподавании русского языка и литературы, 2016.
4. Фещенко А.В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Открытое и дистанционное образование. – 2013. – № 3. – С. 44–50.

# МЕНТАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА, ОПОСРЕДУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЕ

***Одинцова Е.В.,***
*МОБУ СОШ №6, г. Таганрог*

# MENTAL RESOURSES AS A FACTOR OF DEALING WITH CHALLENGES OF PRIMARY SCHOOLERS WHEN FORMING PREEDUCATIONAL EXPERIENCE

***Odintsova E.V.***

В психологии ресурс понимается (Хазова С.А., Холодная М.А. и др.) [4,5] как феномен ментального опыта, органически связанный с процессами концептуализации. Такой подход позволяет исследовать индивидуальный и значимый мир субъекта, оценить «субъективную цену» (выделено Хазовой С.А.) совладания или достижения, а также жизненные потери, достижения и приобретения. Ментальные ресурсы субъекта, по определению Хазовой С.А.,– это результат, с одной стороны, концептуализации индивидуального опыта с учетом специфики содержания данной культуры (в виде эксплицитной или имплицитной формы понимания происходящего), с другой стороны, – аффективно-оценочных процессов, задающих «ценность» объекта. Автор подчеркивает, что наделение ресурсным значением объектов внешней среды и отражение ресурсной роли собственных качеств зависит от социокультурного контекста. То есть ресурсные значения имеют культурную обусловленность и индивидуальные значения. Ментальные ресурсы – механизм, позволяющий субъекту за счет процессов концептуализации событий и своих собственных психических возможностей поддерживать и развивать (регулировать) собственную активность. В опыте субъекта ментальные ресурсы представлены как воспринимаемые, категоризируемые, интерпретируемые и оцениваемые аспекты физической, социальной и интрапсихологической среды, имеющие личностную значимость и ценность для достижения позитивных результатов [4, с.117].

Концентрация внимания взрослых на индивидуально-своеобразном содержании в системе ресурсов дошкольника и школьника – на особенностях функционирования ресурса, который или помогает, или, напротив, мешает справиться с возникающими трудностями. В последние годы ментальные ресурсы изучаются у подростков, старшеклассников, у субъектов в периоды юношества и взрослости[4], однако ментальные ресурсы младших школьников изучаются гораздо реже. С одной стороны, казалось бы, какие трудности могут возникнуть у дошкольника или младшего школьни-

ка? В основном, дети хотят идти в школу, их к этому готовят, у младших школьников ведущий вид деятельности – учебная.

Однако с самого начала обучения школьники сталкиваются с событиями когнитивного, понятийного и смыслового порядка, в которых возникают разные трудности. Как с ними справиться – проблема. Такие авторы, как А.В. Белошистая, Е.А. Клещ, Н.П. Локалова и другие отмечают, что учебную задачу дети воспринимают лишь тогда, когда она соотнесена с их опытом, который опосредует обучение. Необходимо отметить, что незначительное число исследований посвящено изучению опыта, который является посредником в процессе обучения младших школьников. «Опосредованный опыт обучения» рассматривется как некоторое множество техник (приемов), в том числе навыки оценки собственной компетентности, контроля поведения, поиска цели, индивидуализации тактик и стратегий деятельности, планирования и т.п. (R. Feuerstein); опыт, опосредующий обучение младших школьников [2]. Опосредованность обучения включена в процесс развития на разных этапах обучения и является необходимым условием формирования и развития человеческого опыта, предпосылкой развития, то есть тем ресурсом, который используется при совладании с трудностями младших школьников в процессе достижений и приобретений. В психологии считают [3], что трудности в обучении – субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося. Однако некоторые трудности в учении возникают в случае расхождения требований, предъявляемых учебным процессом к уровню осуществления познавательной деятельности школьника, с реальным уровнем его умственного развития, его опыта.

Гипотетически в опыте, опосредующем обучение (ООО), представлены элементы ментальных ресурсов, позволяющие школьнику поддерживать и развивать (учиться регулировать) собственную активность, достигать позитивных и высоких результатов в учебной деятельности и в совершенствовании своего опыта.

Для диагностики опыта, опосредующего обучение младших школьников, использовалась методика ДООО [2]. Эта методика представляет собой набор субтестов, разработанных согласно компонентам ООО, а именно: навыки контроля в учении и поведения; навыки оценки собственной компетентности; постановка и достижение целей; наличие индивидуальных тактик и стратегий поведения; умение планировать. Разделение методики на субтесты обусловлено ее объемом и возрастными ограничениями.

Для изучения субъективного представления школьников о своих трудностях им предлагалось минисочинение как диагностический инструмент. Вербальные метафоры обладают обобщенностью, информативностью и эмоциональной насыщенностью, что позволяет фиксировать не только актуальное эмоциональное состояние, но и субъективное благопо-

лучие / неблагополучие личности[4]. Школьники писали сочинение, раскрывая следующие незаконченные предложения: «Мои трудности – это ….», «Когда мне трудно…», «Как я справлялась (лся) с трудностями». Для анализа текстов мы использовали предложенные Н.А. Кондратовой смысловые блоки: структурный (что школьники считают трудностями?) и интерпретационый (почему?). Это позволит раскрыть индивидуальные переживания младших школьников при столкновении с трудностями.

В исследовании принимали участие школьники 9-10 лет (79 человек), воспитанники начальных школьных учреждений города Таганрога Ростовской области. Отметим, что в возрасте 9-10 лет дети достаточно свободно ориентируются в образовательном процессе, и в то же время они находятся на этапе формирования опыта, опосредующем обучение. Вся выборка разделена на группы: школьники, успевающие на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно».

Результаты диагностики компонентов ООО в группах представлены в таблице.

| Компоненты ООО | Результаты сформированности компонентов у младших школьников, успевающих на | | |
|---|---|---|---|
| | отлично | хорошо | удовлетворительно |
| Навыкиоценкисобственнойкомпетентности | 8,6 | 7,6 | 6,5 |
| Навыки контроля в учении и поведения | 20,1 | 19,1 | 17,5 |
| Постановка и достижениецелей | 22,9 | 22 | 19,2 |
| Наличие индивидуальных тактик и стратегий поведения | 5,3 | 5 | 4 |
| Умениепланировать | 8 | 8 | 7,2 |
| Суммарныйбалл ООО | 64,9 | 61,9 | 54,4 |
| Уровень ООО | вышесреднего | средний | нижесреднего |

Таким образом, установлено, что существует прямая связь между уровнем ООО и успеваемостью младших школьников.

Для анализа сочинений использовалась известная по исследованиям С.Н. Костроминой, Н.П. Локаловой[3] и другими классификация групп трудностей учащихся, связанных с недостатками формирования:

1) сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения (нестабильность графических форм, низким уровнем понимания читаемого, очень медленный темп, затруднение осуществления синтеза смысловых единиц текста и т.п.);

2) когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений;

3) регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений, процессов самоконтроля и саморегуляции;

4) особенностями природной организации нервной системы (медлительностью или, наоборот, торопливостью).

Анализируя сочинения в группах школьников с разной успеваемостью и разным уровнем ООО, получены сведения о трудностях младших школьников, теоретически обусловленных причинами и попытками совладания с ними. Типичными трудностями для учащихся первой группы являются трудности, связанные с субъективным переживанием несоответствия между требованиями учебной деятельности, объемом заданий и интеллектуальными возможностями учащихся младшего школьного возраста. Например, учащиеся пишут: «Бывают трудности при выполнении домашней работы, иногда трудно запомнить материал по окружающему миру из-за большого объема текстов. Справляюсь с трудностями благодаря настойчивости и упорству, а еще при помощи родителей. В общем, у всех проблем есть решение». Такие ответы школьников с высокой успеваемостью, вероятно, обусловлены более высокой сформированностью в сравнении с другими группами, навыков оценки собственной компетентности, контроля в учении и поведения, постановки и достижения целей, наличия индивидуальных тактик и стратегий поведения, а также более высоким уровнем ООО. Результаты ООО первой и второй групп похожи по недостаточному умению планировать, но им на помощь приходят родители.

Типичными трудностями для учащихся второй группы являются трудности, связанные с некоторым затруднением осуществления синтеза смысловых единиц текста, его понимания в ситуации контроля, а также тревожностью и недостатком внимания.

Учащиеся, которые учатся, в основном на 4, пишут: «Мои трудности – это русский язык и английский язык. Я отлично справляюсь с диктантами, но с проверочными работами у меня затруднения. На этом месте я немного забываю два или три слова из правила и не могу выполнить задание без единой ошибки или помарки. Что касается английского языка, то трудности у меня с проектами и контрольными работами. Для проекта нужно придумать текст своими словами, а на контрольных работах нужно отвечать на задания, которые расположены на нескольких страницах. Я справляюсь с трудностями за счет того, что могу хорошо подумать и все понять, но не всегда». «Трудности у меня при написании диктантов, потому что я невнимателен, очень волнуюсь и пугаюсь. А чтобы преодолеть это, я стараюсь успокоиться и подумать, какую орфограмму надо написать. Тогда у меня все получается».

Учащиеся этой группы при совладании с трудностями используют элементы опыта, опосредующего обучение навыкам оценки собственной компетентности, контроля в учении и поведении, постановки и достижения целей.

Иная картина складывается в третьей группе. Типичными трудностями для учащихся этой группы являются трудности, связанные с недостатками когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений, процессов самоконтроля и саморегуляции.

Типичными трудностями для учащихся второй группы являются трудности, связанные с некоторым затруднением осуществления синтеза смысловых единиц текста, его понимания в ситуации контроля, недостатками в развитии познавательных процессов. Такое предположение обусловлено и низким уровнем сформированности ООО. Учащиеся этой группы о своих трудностях пишут: «Мои трудности связаны с задачами по математике. Задачу представляю, но решаю неправильно. Когда мне трудно с задачей на контрольной работе, я стараюсь это задание оставить и сделать потом. Вдруг получится». «Мои трудности в том, что не могу выделить главное, я очень невнимательна и волнуюсь, поэтому делаю ошибки. Свои трудности я пытаюсь преодолеть, больше читаю, занимаюсь дополнительно, но не все получается».

Специфические различия индивидуальных ментальных ресурсовпроявляются в индивидуальном своеобразии способов построения высокодифференцированных и иерархически упорядоченных структур ментального опыта. Данные структуры выступают в качестве системообразующего фактора в организации и мобилизации индивидуальных ментальных ресурсов и отвечают за процесс концептуализаци[1, 5]. Таким образом, если учащемся помочь сформировать опыт, опосредующий обучение, включенный в структуру ментального ресурса, это позволит детям младшего школьного возраста успешно справляться с учебными и жизненными проблемами.

**Список использованных источников**


1. Волкова Е.В. Роль субъектных и внесубъектных ресурсов в безопасном развитии одаренности // Безопасность и развитие личности в образовании / Материалы II-й Всероссийской научно-практической конференции (г. Таганрог, 14-16 мая 2015 г.). – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2015. – С. 70–72.)
2. Кибальченко И.А., Маслов С.С. Разработка методики диагностики опыта, опосредующего обучение // Исследовательская и проектная деятельность в школе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 26 апреля 2011. – М.: Издательский дом Паганель, 2011. – 775 с. – С. 667–670.
3. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. 3-е изд., перераб. и дополнен. - М., 2001.

4. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды // Дис. … д-ра психол. наук. – Кострома, 2014. – 423 с.
5. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.:Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

***Онацкая Н. Г., Митасова Э. Ф.,***
*ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк (ДНР)*

# SOME PECULIARITIES OF TEACHING SPEAKING ACTIVITIES TO TECHNICAL STUDENTS

***Onatskaya N.G., Mitasova E.F.***

Специфика построения научного текста, своеобразие в нем языковых средств учитываются в практике преподавания русского языка как иностранного.

При обучении студентов-нефилологов возникает целый ряд специальных методических задач: обучение чтению специальной литературы и ее конспектированию, слушанию и записыванию лекций по специальным предметам, развитие специальных навыков говорения на темы специальности и т.д. Весьма актуальной и недостаточно еще разработанной является одна из важнейших коммуникативных задач обучения нефилологов – развитие навыков развернутого монологического высказывания.

Построению такого высказывания надо обучать специально, поскольку, как свидетельствуют исследования психологов и лингвистов, развернутая монологическая речь отличается от диалога механизмов функционирования, а следовательно, и формирования. Данная проблема довольно подробно освещена в соответствующей литературе, здесь же заметим только, что монолог – это особая форма построения речи, обладающая структурным своеобразием, определенными психолингвистическими закономерностями и представляющая собой особо организованную систему выражения мыслей индивидуума.

В процессе пользования языком возникают разные задачи: высказывания в связи с определенной ситуацией, воспроизведение ранее известного (прочитанного, услышанного, увиденного), порождение самостоятельного неподготовленного высказывания и др. При этом характер и объем трудностей в каждом случае оказываются несовпадающими.

Одна из целей обучения студентов-нефилологов – развитие навыков актуализации различных языковых средств для построения относительно самостоятельного высказывания. Задачей преподавателя является специальная обработка действий по актуализации необходимых языковых средств для реализации поставленной задачи, доведение их до определенного автоматизма.

Для достижения поставленной цели необходимо определить соответствующую единицу обучения, а также разработать специальную систему заданий и упражнений. Единица обучения в этом случае должна быть своеобразным эталоном рассматриваемого типа высказываний, т.е. обладать достаточной протяженностью и структурно-композиционной адекватностью, а система заданий должна отрабатывать навыки и умения подбирать необходимые слова и конструкции, употреблять их в правильной форме, располагать в необходимом порядке, строить развернутое высказывание развернутой длины.

Известно, что непременным требованием к учебному процессу является постепенное снятие трудностей. Учитывая это, мы предлагаем заранее снять одну из них, а именно – задать студенту содержание в форме предъявляемого письменного текста с целью научить его строить самостоятельное монологическое высказывание с заранее заданным содержанием.

Думается, что для реализации поставленной задачи необходимо использовать научные и учебно-научные тексты связанные с будущей (или настоящей) специальностью обучающегося, в которых изложение материала строится с позиций современного уровня науки и техники, в соответствии с конкретными задачами обучения.

Итак, в качестве единицы обучения монологическому высказыванию предлагается использовать определенную единицу научного текста. Однако возникает вопрос: возможно ли для обучения речи использовать письменный текст? Данные психофизиологических исследований показывают, что устная и письменная речь представляют собой органическое целое и выступают в неразрывном единстве, имеют общую основу в системе языка, выполняют одну и ту же функцию коммуникации. Следует отметить еще и тот факт, что мы обучаем построению определенного высказывания, рассчитанного на слушателя.Оно всегда отличается некоторой консервативностью, использованием традиционных форм речи, выраженностью логика-смысловых отношений четкой структурой, что сближает его с книжно-письменным вариантом.

Понимание смысла высказывания регулируется законами логико-лингвистических механизмов речевой деятельности, вскрыть которые – одна из важнейших задач лингвистики.

Вычисление и изучение текстовых единиц – одно из актуальных направлений в лингвистике.

Лингвисты пытаются ответить на вопросы, как строится текст из предложений, из групп предложений, объединяющихся в сложные единства, какова связь внутри этих единств и между ними. В качестве лингвистической единицы изучения видов связей между отдельными предложениями текста и способов передачи смысла в связном тексте принимается отдельная группа самостоятельных предложений, объединенных в сложное структурно-семантическое целое. В настоящее время выделен целый ряд

таких единиц: сложное синтаксическое целое, компонент текста, сверхфразовое единство, суперфраза, прозаическая строфа и др. Этими же терминами называют и нечто общее – группу самостоятельных предложений, выступающую как единое структурно-семантическое и логика-синтаксическое целое, выражающее относительно законченную мысль и вычленяемую в тексте на уровне одного высказывания.

Для обучения развернутому монологическому высказыванию на материале научного текста необходима такая единица текста, которая выделяется на тематикоинформационном уровне, т.е. является тематически завершенной.

Единица такого уровня может состоят как из одного, так и из нескольких высказываний. Очевидно, она должна предоставлять собой определенный тип учебного текста, обладающего не только структурной связностью, но и тематической цельностью.

Из психологии известно, что речь, а тем самым и текст как продукт речи могут рассматриваться как «процесс внешнего выражения способа формирования и формулирования мысли посредством языка» [2,с.69], который реализуется обычно в реально функционирующих типах речи (во многом отражающих и типы мыслительной деятельности индивидуума) – повествовании, описании, рассуждении, которые можно представить в виде целостных, относительно завершенных в тематико-смысловом и структурном отношениях высказываниях.

Аналогичные типы высказываний можно обнаружить и при обращении к темам специальности.

Для научной сферы общения наиболее характерен монолог сообщающего типа [7], внутри которого различают монолог-рассуждение и монолог повествующего типа, включающий в себя различного рода описания. Обе разновидности монолога представлены в научной литературе определенными структурно-смысловыми «блоками» – сложными целыми, или речевыми произведениями, в основном двух типов – описание и рассуждение, поскольку изложение научных доктрин связано именно с указанными типами речи.

Описание — это такая относительно законченная единица текста, которая характеризует явления, предметы, понятия и т.д. с разных сторон, с перечислением их признаков, дефиниций, указанием на их практическое использование, на связь с другими явлениями, предметами, понятиями и т.д. В результате описания создается определенное представление о субъекте данного текста.

В научном стиле описания представлены следующими произведениями: описание явления, предмета, понятия; описание прибора, речевыми опыта, рисунка, графика, системы единиц, описание-характеристика и др.

Описание вещества. *Кальций очень широко распространен в природе в виде различных соединений.*

*Металлический кальций получают электролизом расплавленного хлористого кальция или путем термического восстановления окиси кальция некоторыми металлами. Разработан также способ получения кальция термической диссоциацией карбида кальция $CaC_2$.*

Для данного типа речевых произведений характерно использование конкретных лексических единиц: прилагательных, обозначающих цвет, запах, форму и пр. (*чистый, темно-серый, прозрачный, белый, твердый, активный* и т.п.), описательных словосочетаний (*металлический блеск*), а также синтаксических конструкций, вводящих, представляющих, характеризующих явления, предметы, понятия, указывающих на их практическое использование, способы получения и др. (*представлять собой, являться, служить, входить в состав, состоять из..., обладать, соединяться с …,применять(ся), использовать(ся), иметь широкое применение, распространение и т.п.*)

Таким образом, говоря о структурно-смысловом единстве текстов-описаний, отметим, что для них наиболее существенными, сильными являются прежде всего лексико-семантические и логико-семантические связи предложений, а синтаксические, хотя и играют определенную роль в структурно-смысловой организации этого типа речевых произведений, выступают как менее существенные.

Другим распространенным в научном стиле типом речевого произведения является рассуждение, представляющее собой умозаключение, изложение ряда мыслей, суждений в логически последовательной форме. Оно представлено следующими речевыми произведениями: объяснение нового понятия, явления; введение и объяснение формулы, закона; цепь суждений, объясняющая авторскую точку зрения на что-либо; обоснование авторской позиции и т.д.

*Объяснение нового понятия. Деформация возникает потому, что различные части тела движутся по-разному. Если бы все части тела всегда двигались одинаково,то тело всегда сохраняло бы свою первоначальную форму, т.е. оставалось бы недеформированным.*

Для данного типа речевых произведений характерно использование всевозможных конструкций, оборотов, выражающих причинно-следственные отношения, отношения зависимого условия, сопоставления, сравнения, взаимного соотношения явлений и т.п. *(поэтому, вследствие этого, в результате, если... то, поскольку, так… как, следовательно, ибо, чем... тем, с одной стороны, с другой стороны и др.)*.

Для текстов-рассуждений характерно также использование специальных типов предложений, устанавливающих логическую связь меду суждениями, вводящих итоговое резюме, поскольку любое рассуждение, как правило, заканчивается определенным выводом, заключением *(отсюда видно, что; мы видим, что; из сказанного следует, что; таким образом; итак; следовательно; отсюда можно заключить, что и т.д.)*.

Ясно, что структура построения текстов данного типа не позволяет производить перестановку предикатов текста, находящихся в иерархической зависимости, когда каждое последующее суждение вытекает из предыдущего либо обусловлено им. Иными словами, можно говорить о цепочной связи предикатов внутри текстов-рассуждений, о наличии сложной синтактико-семантической связи предложений внутри текста, когда синтаксические виды связи выступают как наиболее сильные, существенные.

Всякое обучение реализуется через специальную организацию учебного материала, через специально созданную систему упражнений различных типов, а все это должно соответствовать в первую очередь целям и задачам обучения, а также отвечать общим дидактическим принципам – сознательности, активности обучающихся, системности, посильности, доступности презентуемого материала.

Организуя систему заданий для обучения построению монологического высказывания на основе заданного текста, необходимо помнить, что учащийся, прежде всего, должен научиться трансформировать заданный текст, сокращать, отбирать главное в нем, а затем последовательно его воспроизводить. Такому воспроизведению надо учить специально, поскольку оно требует активного, сознательного подхода к структурно-смысловому построению текста.

В заключение отметим, что идея вычленения текстовых единиц, коррелирующих с различными типами монологических высказываний (описание, повествование, рассуждение), представляется перспективной для методики обучения различным видам речевой деятельности и особенно устной речи, поскольку, как известно, лингвистическая компетенция индивидуума выражается не только в умении конструировать отдельные предложения, но и в способности самостоятельно строить более крупные единства, а именно развернутый текст, структурно и тематически завершенный.

**Список использованных источников**

1. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М., 1977.
2. Кузьмина Е.С. Предикативный характер языка науки. Дис. На соиск. Учен. степени канд. филол. наук. – М., 1971.
3. Лариохина Н.М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи. – М., 1979.
4. Мете Н.А. Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся. – М. 1979.
5. Одинцова Т.Б. Обучение студентов-иностранцев монологической речи на материале специальности. Дис. На соиск. учен. степени канд. пед. наук. – М.,1976.
6. Троянская Е.С. К вопросу о технико-стилистических приемах в научной речи. В кн.: Язык научной литературы / Отв. ред. Пигальская МК. – М.,1975.

7. Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений. – М., 1976.
8. Словарь глагольно-именных словосочетаний общенаучной речи/ Под ред. Красных В.И. – М. 1973.

# ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ ИСТОРИИ И ЛИТЕРАТУРЫ

***Осипова Д. В.,***
*учитель русского языка и литературы*
*МАОУ гимназии им. А. П. Чехова,*
*г. Таганрог*

# PATRIOTIC UPBRINGING AT INTEGRATED HISTORY AND LITERATURE LESSONS

***Osipova D.V.***

Патриотическое воспитание сегодня – задача актуальная и для общества в целом, и для школы в частности. Происходящие в этой сфере процессы свидетельствуют как об определенных достижениях в данной области, так и об известной шаблонности, отсутствие новых идей и концепций в подходах крешению этой крайне актуальной проблемы.

В настоящее время в школах при острой необходимости в патриотическом воспитании существует педагогическая основа (исследования, методики), которая не совсем соответствует современности. Многие школы ограничиваются лишь поверхностным затрагиванием патриотического воспитания путем проведения нескольких классных часов на данную тематику. Современная же школа требует постоянного обновления форм и методов организации воспитательной работы со школьниками, направленной на формирование патриотических чувств. Эта необходимость возникает в связи с тем, что изменяются социальные обстоятельства, в которых меняются и сами школьники (необходимо учитывать их возрастные, индивидуальные особенности, национальный и этнический состав), а это, в свою очередь, требует от педагога постоянного поиска наиболее результативных средств педагогического взаимодействия, позволяющего решать задачи патриотического воспитания.

В обыденном сознании россиян патриотизм тесно связан с любовью к родине. На мой взгляд, патриотизм – это чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; гордость за свое Отечество; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям.

Практический интерес к данному вопросу на современном этапе обоснован необходимостью осознания сущности патриотического воспитания как нравственной основы государственности, как условие силы русского народа, единства и величия России, могущества государства. В

связи с этим проблема патриотического воспитания становится одной из актуальнейших.

Как же решить проблему патриотического воспитания учащихся? Педагогический арсенал средств воздействия на ум и сердце ученика богат. Важнейшее место среди них, на мой взгляд, занимают уроки литературы. Именно художественная литература призвана воспитывать личность, оказывать влияние на ее духовный мир, на выбор ею нравственных ориентиров, ведь у учителя – словесника всегда в руках книги, которые помогают воспитывать истинного человека, человека духовного. «Книга, – по словам А.Герцена, – это духовное завещание одного поколения другому, совет умирающего старца юноше, начинающему жить, приказ, передаваемый часовым, отправляющимся на отдых человеку, заступающемуна его место». Не только уроки литературы могут способствовать воспитанию настоящих граждан, любящих свою родину. Безусловно,история как учебный предмет – одна из немногих, формирующих интерес учащихся к духовному и культурному наследию Отечества, приобщающих их к общечеловеческим ценностям, к осмыслению сути понятия «патриотизм».При этом ученик является не только объектом педагогического воздействия, но и субъектом поиска ответов на сложные вопросы истории и современности. Оказать помощь в этом поиске может исторический опыт, накопленный предыдущими поколениями. Обучение, воспитание и развитие молодого человека в сложном контексте межнациональных отношений должно быть ориентировано на объективное научное понимание всех составляющих патриотизма, проникнуто гуманистической идеей, направленной на уважение к людям вне зависимости от их этнической принадлежности и вероисповедания.

И здесь на помощь учителю, ищущему наиболее эффективные формы работы с детьми, приходит интеграция.

Интеграция как педагогическое явление имеет давние традиции. Прежде всего, некоторые школьные предметы имеют интегративный характер. Однако ныне наступил новый этап подхода к единству школьных предметов, когда на стадии реализации межпредметных связей, допускавших независимое, как бы параллельное существование изучаемых явлений, к рождению новых целостностей.

Понятие интеграцияпроисходит от лат. Integer – цельный. Применительно к системе обучения интеграция как понятие может иметь два значения:

1) создание у школьников целостного представления об окружающем мире (здесь интеграция рассматривается как цель обучения);

2) нахождение общей платформы для сближения предметных связей (здесь интеграция – средство обучения).

Интеграция предметов в современной школе – одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих развитию творческих потенциалов педагогических коллективов и отдельных

учителей с целью более эффективного воздействия на учащихся. Таким образом, интеграция между учебными предметами не отрицает предметной системы. Она является возможным путем ее совершенствования, преодоления недостатков и направлена на углубление взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами. В.И.Вернадский отмечал, что ученые в скором времени будут объединяться не по наукам, а по проблемам. Интеграция сегодня – важнейший принцип развития современной образовательной системы и новый вид образовательной деятельности на уроке.

Интегрированные уроки дают учащимся достаточно широкое и яркое представление о мире, в котором они живут, о взаимопомощи, о существовании многообразного мира материальной и художественной культуры, о взаимосвязи предметов и явлений, а также развивают потенциал самих учащихся, побуждают к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики мышления, коммуникации.

Формы проведения – нестандартны и интересны. Это зависит от содержания материала, особенностей класса. Использование на уроке различных видов работы поддерживает внимание учащихся на достаточно высоком уровне в течение всего урока.

Интеграция учебных предметов представляется весьма перспективным средством совершенствования учебного плана и тем самым – всей системы образования, но она возможна при выполнении трех условий:

- объекты исследования должны совпадать либо быть достаточно близкими;
- в интегрированных учебных предметах используются одинаковые или близкие методы исследования;
- интегрируемые учебные предметы строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях.

«Как и другие принципы дидактики, межпредметные связи обладают свойством всеобщности. Их действие распространяется на все учебные предметы, и изучение каждой темы может включатьте или иные виды связей с другими предметами», – отмечают И.Д.Зверев и В.А.Максимова.

Сложность интеграции связана прежде всего с тем, что практически во всех параллелях изучение содержания курсов истории и литературы хронологически не совпадает. Но все же при желании точки соприкосновения можно найти. Это уроки, одна из триединых целей которых – патриотическое воспитание учащихся. Именно здесь речь идет о понятиях патриотизма, гражданственности. Эти два предмета, как никакие другие, теснейшим образом связаны между собой и формируют мировоззрение ученика. История, будучи наукой о свершившихся фактах, предлагает нам, живущим сегодня, извлекать из нее уроки, а литература, способствуя духовному и эмоциональному обогащению личности, помогает в нравственных категориях осознать и прочувствовать эти самые уроки.

Интегрированный урок требует тщательного планирования, так как учащимся предстоит создать обобщенную картину по отдельно взятой те-

ме, что требует определенных интеллектуальных усилий. Работа над уроком состоит из трех основных этапов.

1. Подготовительный этап. Определяются цели и задачи урока, обосновывается необходимость интеграции с другими школьными предметами, составляется план-конспект урока. Учащиеся подбирают дополнительную литературу, иллюстрации, аудио- и видеоматериалы, получают индивидуальные задания.

2. Основной этап. Организация и проведение урока.

3. Заключительный этап. Учителя совместно с учащимися подводят итоги урока. Намечают вопросы для дальнейшей самостоятельной работы по изученной теме.

Интегрированные уроки воспитывают у учащихся такие патриотические чувства, как чувство гордости за Родину, уважение к истории своей Родины, способность на самопожертвование ради Родины и формируют гражданскую позицию подрастающего поколения.

Трудности, связанные с подготовкой интегрированного урока, перекрываются тем результатом, который получает учитель. Активность детей на таких уроках превосходит все ожидания, так как необычная форма учебного занятия, присутствие сразу двух учителей, нестандартная подача материала делают подобный урок ярким, запоминающимся, а главное – эффективным, что особенно актуально в период перехода к профильному образованию.

В. А. Сухомлинский писал: «Путь к вершине долга, долга перед обществом, Отечеством учитель видит в том, чтобы с первых шагов своей сознательной жизни ребенок прикасался сердцем к человеческим судьбам. Чтобы чужие судьбы входили в его сердце, стали глубоко личным делом, чтобы через человеческие судьбы прошел путь к познанию высших интересов». Именно на уроках литературы и истории школьники изучают «человеческие судьбы» и познают «высшие интересы».

## Список использованных источников


1. Дорожкина Н., Нехорошева Т., Ковальчук О. Как готовить интегрированные уроки: история + литература. – М., 2006.
2. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Под ред. Е.Н. Колокольцева. – М.,1990.
3. Корсун Э.Н., Кудрявцева С.И. Интеграция структуры и содержания урока на основе межпредметных связей. // Образование в современной школе-2007.– № 5. – С.30-36.
4. Бравина М.А. Интегрированный урок: суть, возможности, методика. // Преподавание истории и обществознания в школе – 2007.– № 10. – С. 12-14.
5. Буторина, Т.С. Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С. Буторина, Н.П. Овчинникова – СПб: КАРО, 2004. – 224 с.

6. Гасанов, З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан [Текст] / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 2005. – №6. – С. 59–63
7. Касимова, Т.А. Патриотическое воспитание школьников: Методическое пособие / Т.А. Касимова, Д.Е. Яковлев. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 64 с.
8. Овчинникова, Н.П. Идея патриотизма и Отечества в истории русской педагогики [Текст] / Н.П. Овчинникова // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 93 –9. Патриотическое воспитание: система работы, планирование, конспекты уроков, разработки занятий /Авт.-сост. И.А. Пашкович. – Волгоград: Учитель, 2006. – 169 с.
9. Суходольская С.А Воспитание гражданственности на уроках русского языка и литературы – М.: Дрофа, 2007, с 69(4)
10. Журнал: «Практика административной работы в школе». – М. – №. 1. – 2008.
11. Рожков, С. Воспитываем патриотов: Патриотическое воспитание в школе / С. Рожков // Пед. вестн.– 2003.– № 12.– С. 7.

# БАЗОВЫЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ 8–9 КЛАССОВ

***Останина Ю.О.,***
*МБОУ «Гимназия №34*
*им. Чумаченко Д.М.», г. Ростов-на-Дону*

# BASIC ORTHOGRAPHIC NOTIONS AS A LINGUISTIC BASIS FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS OF THE LEARNERS OF 8-9 GRADES

***OstaninaYu.O.***

По мнению большинства ученых (В. Ф. Иванова, Б. И. Осипов, В. Г. Ветвицкий, А. И. Моисеев и др.), русская орфография состоит из пяти основных разделов (частей)[9], каждый из которых представляет собой совокупность правил, «связанных с разными видами трудностей при передаче слов на письме» [4, с. 114]. Это: 1) правила обозначения звуков буквами; 2) правила употребления прописных – строчных букв; 3) правила о слитных, дефисных и раздельных написаниях слов; 4) правила переноса слов с одной строки на другую; 5) правилаграфических сокращений слов.

С понятия *разделы русской орфографии*начинаетсяосознание орфографии как системы правил.

*Принципы орфографии* – «это основные, исходные начала, на которых строятся конкретные правила, а также обобщение правил. Принципы указывают основной путь достижения целей орфографии – единообразного написания слов» [6, с. 219].

Основным принципом современной русской орфографии является *морфологический*, так как он обеспечивает единообразное написание конкретных морфем путем приравнивания обозначения звуков слабых позиций к обозначению соответствующих звуков сильных позиций в пределах одной и той же морфемы вне зависимости от того, составляют ли эти звуки, позиционно чередующиеся между собой, одну фонему (по МФШ) или могут быть представителями разных фонем (по ЛФШ). Важно лишь то, что они входят в одну морфему, в фонетические варианты одной морфемы.

[9]Относительно количественного состава разделов современной русской орфографии есть и другая точка зрения. Так, Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова, Н. Б. Самсонов и др. выделяют четыре раздела: 1) написание слов и их значимых частей (морфем); 2) слитные, дефисные и раздельные написания слов; 3) употребление прописных-строчных букв; 4) перенос слов с одной строки на другую.

При максимальном соответствии звукового и графического облика слова (когда слово пишется, как слышится) принято говорить о *фонетическом принципе*.

*Традиционный принцип* русской орфографии – это такой принцип, при котором фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются одной из ряда букв, фонологически возможных для обозначения данной фонемы, ср.: *мечта, мираж, собака, сарай и др*. Выбор букв осуществляется не на основе проверки сильной позиции (такой проверки просто нет), а на основе этимологии и традиции, определяемой в словарном порядке.

Таким образом, принципы русской орфографии отражают особенности письменной русской речи, способствуют сохранению информации на письме и точной ее передаче.

Важнейшим компонентом орфографической теории является понятие *орфограммы.*В 8–9 классах, когда обучающиеся прошли основной курс изучения орфографии, проверяется прежде всего прочность усвоения ими понятия *орфограммы*, но на ином уровне сложности, так как именноподростковый возраст от 14 до 16 лет большинством исследователей признается периодомсензитивностидля развития способностей к интенсивному речевому развитию, способности классифицировать языковые явления, решать лингвистические задачи, составлять алгоритмы, схемы, таблицы, самостоятельно обобщать орфографические правила[2, с. 21]. По нашим наблюдениям, современные школьники 8–9 классов (до 55% учащихся) не понимают сущности важнейших орфографических понятий, не осознают их взаимосвязь и не умеют опираться на них в ходе письма. У большинства учеников 8–9 классов слабо сформирован навык анализа и пересказа сложного орфографического правила как учебно-научного текста. Все это приводит к низкому уровню орфографической подготовки школьников: ошибки на звуко-буквенные орфограммы к 9 классу составляют от 35% до 50% ошибок от их общего числа, на правописание прописных – строчных букв, слитно-дефисно-раздельных написаний – от 38% до 60%. Формальный подход к повторению и закреплению орфографических тем в 8 – 9 классах приводит к тому, что учащиеся не могут вспомнить формулировки правил орфографии, не владеют навыками необходимого языкового анализа, составляющего основу орфографического алгоритма в процессе письма.

Чтобы говорить о развитии коммуникативных умений и навыков учащихся 8–9 классов в процессе орфографической работы на уроках русского языка, необходимо отметить, чтодля осмысления понятия *орфограмма* как специфично орфографического явления в теории и практике письма немаловажным является вопрос о *классификации орфограмм*.

Большинство ученых-методистов (М. М. Разумовская, Л. Б. Селезнева, Р. А. Блюмберги др.) считают, что все орфограммы лучше (с точки зрения практики орфографии) разделить на три типа, согласно основным трем

разделам русской орфографии, которые охватывают наибольшее число написаний это:

1) употребление букв для обозначения звуков;

2) слитно-раздельно-дефисные написания;

3) употребление прописных – строчных букв.

Данная типология орфограмм не только дает общее системное представление о характере написаний в русском языке, но и вырабатывает привычку дифференцировать их. Каждый тип орфограммы базируется таким образом на соответствующих принципах орфографии и реализуется своей группой правил.

Внутри каждого типа орфограмм выделаются *виды орфограммы* – «разновидности данного типа орфограмм» [7, с. 13]. Г. Н. Приступа называет их еще подтипами [7, с. 13].

Приведем примеры видов орфограмм:

1. Орфограммы, связанные с правописанием корней (подразделяются на орфограммы-гласные и орфограммы-согласные).

2. Орфограммы, связанные с правописанием приставок(неизменяемые на письме приставки; приставки, оканчивающиеся на *з/с*; приставки *при-*, *пре-*).

Осознавая понятие *вид орфограммы*, обучающийся в 8–9 классах уже учится классифицировать орфограммы на основе того признака, который определяет выбор нормативного написания, зафиксированного в правиле, осмысливает адекватный правилу способ действия.

Н. Н. Алгазинаклассифицирует слова под каждое правило орфографии в соответствии с их языковой природой, так как затруднения могут носить фонетический характер, морфологический, синтаксический и т.д. Таким образом, *варианты орфограммы* выделяются в зависимости от семантических, фонетических, лексических, грамматических особенностей слов и от специфических условий применения конкретного правила [1, с. 50].Теория вариантов орфограмм, разработанная Н. Н. Алгазиной, имеет чрезвычайно важное значениедля подбора (по степени трудности) дидактического материала, на котором отрабатывается содержательная языковая сущность каждого правила орфографии и способ орфографического действия при выборе верного написания (на основе соответствующего правила орфографии).

Наибольший же интерес проявляют ученые-методисты к рассмотрению*правилорфографии*, поскольку орфографические правила составляют основное содержание школьного курса орфографии. Общие требования к содержательной стороне правил орфографии впервые разработаны в середине XX в. А. Н. Гвоздевым [3, с. 83]. Данные требования остаются актуальными и сегодня. Они включают в себя следующие положения:

1)орфографические правила необходимо ставить в связь с основными принципами русской графики и орфографии;

2) через орфографические правила следует формировать сознательное отношение к языковым фактам письма, «так как с одним механическим навыком, как бы он ни был развит, невозможно разрешить орфографических трудностей» [3, с. 83].

Понятие *правило орфографии* – это аккумулирующее понятие в теории и практике орфографии, так как в нем интегрируются все другие понятия современной русской орфографии.

Кроме того, исследование *орфографического правила* как понятия, его сущности выходит за рамки орфографии, поскольку орфографическое правило является объектом особого внимания культуры речи, и общей теории текста, и теории речевых актов, которые представляют направления, изучаемые современной коммуникативной лингвистикой.

Коммуникативная ориентированность лингвистики на современном этапе ее развития, а также характеристика речевой деятельности как мыслительного процесса, в котором соучаствуют речемыслительные механизмы мышления и речи, значительно расширяют сущностное осознание *орфографического правила* как одного из интегрирующих понятий современного русского языка.

Вместе с тем понятия*орфограмма и орфографическое правило*, несмотря на их тесную связь, нельзя отождествлять, подменяя одно другим, что нередко происходит на практике. Между *орфограммой и орфографическим правилом* имеются существенные различия – и прежде всего в содержании самих понятий. Орфограмма представляет проблемную ситуацию выбора графических знаков, а орфографическое правило снимает эту проблемную ситуацию, регламентируя конкретное правильное написание в конкретных языковых условиях. На основе сопоставительного анализа понятий *орфограмма и орфографическое правило* могут быть выявлены наиболее общие закономерности письма, которые помогут обучающимся 8 – 9 классов более глубоко осознать сам процесс совершенствования орфографического навыка в целом. Так, на основе понятия *орфограмма* отрабатывается очень важное умение – замечать при письме «сомнительные», «проблематичные» написания, объекты применения правил; развивается орфографическая зоркость ученика. На основе понятия *орфографическое правило* отрабатывается умение аргументированно, опираясь на базисную лингвистическую сущность правила, объяснять (обосновывать) выбор правильного написания, то есть развивается способность орфографического анализа, а значит происходит процесс *совершенствования коммуникативных умений и навыков* учащихся. Суть правила языковая, и, овладевая правилом, обучающийся овладевает адекватным письменной норме языковым анализом. Так правила орфографии приобретают свое место и назначение в письменной деятельности обучающихся, необходимость знать их оказывается мотивированной.

Учитывая, что *орфографическое правило* является важнейшей дидактической единицей в процессе обучения родному языку, мы руководствовались следующим толкованием, которое предложила Л. Г. Ларионова. Данное определение обозначает основные направления в работе с орфографическим правилом в школе: «Орфографическое правило – это, во-первых, достаточно крупная (по сравнению с орфограммой) орфографическая единица; во-вторых, – это отражение определенной нормы письменного кодифицированного языка; и, в-третьих, – это научно-учебный текст, содержащий в себе определенную лингвистическую информацию инструктивного или декларативного характера, необходимую для становления грамотного письма в практике речевого общения» [5, с. 133].

Каждое *орфографическое правило* представляет собой норму письменного кодифицированного языка, являющуюся центральным понятием, исследуемым культурой речи. Для полного овладения литературным языком необходимо знать и соблюдать все языковые нормы (орфографические, в том числе).

Под *орфографической нормой* в современном языкознании понимается «разновидность языковой (речевой) нормы, исторически сложившееся и теоретически осмысленное оформление слова на письме. Орфографические нормы регламентируются правилами орфографии» [8, с.323]. Орфографические правила являются общепринятыми и обязательными для всех пишущих по-русски. Они имеют силу закона, так как утверждаются на высшем государственном уровне, поэтому являются нормами письменного кодифицированного языка. Кодификация орфографических норм создает условия для их общеобязательности и требует, чтобы они соблюдались в письменной речи. Отсюда определяется и одна из задач современной школы – прививать подрастающему поколению прочные навыки нормированной литературной речи, учить учеников говорить и писать в соответствии с литературными нормами.

Необходимые представления о литературной норме вырабатываются у учащихся 8–9 классов в том числе и на основе орфографического анализа текста. Именно орфографический анализ текста способствует развитию внимания школьников к написанию слов и служит надежным средством при орфографической подготовке к сочинениям и другим видам творческих работ, когда требуется создавать самостоятельные связные высказывания, различные по типу и стилю речи и соответствующие всем нормам литературного языка. Ориентировка учащихся 8–9 классов на формирование метапредметной способности анализировать текст (в том числе и учебно-научный): объяснять его содержание и структуру; пересказывать сжато и подробно в устной и письменной форме; проводить наблюдение над языковыми особенностями текста; оценивать текст с точки зрения его содержательности, правильного и уместного использования языковых средств;

редактировать текст – признается одной из важнейших задач обучения русскому языку.

Как видим, актуализация функциональных интересов и потребностей личности, направленность на раскрытие потенциала ее развития в современном образовании, понимание грамотности в полифоническом соотношении с категориями образованности, культуры, компетентности уже не позволяет считать главной целью обучения орфографии формирование относительной орфографической грамотности, как это декларировалось в методике последней трети XX и в начале XXI века. Цели, изменившей свой вектор направленности с утилитарно-прагматического на функциональный, должно соответствовать качественно другое понятие. Таким понятием может стать функциональная орфографическая грамотность.

Именно формирование функциональной орфографической грамотности как значимого компонента общей функциональной грамотности становится целью обучения орфографии на современном этапе образования и выделяется в качестве одного из направлений преемственности между начальной, основной и старшей школой. Формируя функциональную орфографическую грамотность учеников 8 – 9 классов, современный учитель русского языка должен учитывать основные индикаторы общей функциональной грамотности, имеющие метапредметный статус, развивать у них такие ведущие познавательные универсальные учебные действия, как формулирование (орфографической) проблемы, построение логической цепи рассуждения (на основе языковых фактов), осуществление поиска необходимой (орфографической) информации из различных источников, ее перерабатывание, систематизацию и предъявление разными способами (орфографические таблицы, графические модели и т.д.); коммуникативные универсальные учебные действия: соблюдение в процессе письменной коммуникации основных норм письменной речи; регулятивные универсальные учебные действия: осуществление (орфографического) самоконтроля, самокоррекции и др.

Содержательное единство при обучении орфографии в непрерывном курсе русского языка достигается за счет общей понятийной основы, способствующей осознанию закономерностей русского письма, позволяющей создать единую орфографическую линию в обучении, раскрыть учащимся внутреннюю взаимосвязь и преемственность изучаемых орфограмм.

Таким образом, базовые орфографические понятия, описывающие систему правописания, являются лингвистической основой совершенствования коммуникативных умений и навыков, способствуют умственному развитию учащихся 8–9 классов, неразрывно связанному с усвоением научных понятий.

## Список использованных источников

1. Алгазина Н. Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся 5–8 кл.: пособие для учителя / Н. Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1965. – 280 с.
2. Воителева Т. М. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся 5–9 классов на уроках русского языка: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Т.М. Воителева. – М., 2000. – 41 с.
3. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. Ч. 1. Фонетика и морфология: учебник для студентов фак. рус.яз. и литературы пед. ин-тов. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1973. – 432 с.
4. Касаткин Л. Л. Современный русский язык: словарь-справочник: пособие для учителя / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант; под ред. П. А. Леканта. – М.: Просвещение, 2004. – 304 с.
5. Ларионова Л. Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению правил в средней школе / Л.Г. Ларионова. – Ростов н/Д., 2005. – 432 с.
6. Моисеев А. И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография: пособие для учителей / А. И. Моисеев. – 2-е изд., перераб. – М: Просвещение, 1980. – 225 с.: ил. – (Б-ка учителя рус.яз.).
7. Приступа Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе / Г. Н. Приступа. – Рязань: Изд-во Рязанского гос. пед. ин-та, 1973.– 319 с.
8. Селезнева Л. Б. Русская орфография и пунктуация. Интенсивный алгоритмизированный курс: пособие для поступающих в вузы / Л. Б. Селезнева. – М.: Высшая школа, 2003. – 350 с.

# ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ

***Палий О.В.,***
*МОБУ СОШ №6, г. Таганрог*

# INTEGRATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE, LITERATURE AND THEATRICAL ART INTO EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

***Paliy O.V.***

Образовательный процесс в XXI веке предполагает соединение урочной и внеурочной деятельности обучающихся. Одним из приоритетных направлений современного образования является успешное овладение русским языком и литературой. Введение внеурочной деятельности помогает реализовать данную задачу. С одной стороны, внеурочные занятия развивают у обучающихся интерес и любовь к русскому языку и литературе, повышают их общую языковую культуру, вырабатывают художественный вкус. С другой стороны, учащихся привлекают разнообразные формы занятий, возможность раскрыть свои способности и таланты, удовлетворить свои интересы.

Писатель Василий Белов в книге «Лад» высказал интересную мысль: «Каждый ребенок хочет играть, то есть жить творчески. Почему же с годами творчество понемногу исчезает из нашей жизни, почему творческое начало сохраняется и развивается не в каждом? Грубо говоря, потому, что мы либо занялись не своим делом «не нашли себя, своего лица, своего таланта, либо не научились жить и трудиться, не развили таланта» [2,с.86].

В Российской Федерации 2019 объявлен годом театра. Внеурочные занятия помогают интегрировать русский язык и литературу как учебные предметы и театр как искусство. Для этой цели во время внеурочной деятельности мы обращаемся к рассказам Антона Павловича Чехова. Как известно, ведущим принципом поэтики А.П.Чехова является изображение глазами героя. Суть принципа заключается в том, чтобы давать изображение действительности через восприятие героя. Автор об этом писал следующее: «Я все время должен говорить и думать в их (героев) тоне и чувствовать в их духе» [5,с.53]. При бесспорном значении текстов Чеховских рассказов в мировой литературе можно определить их ценность и в том, что они являются емким источником для анализа языковых единиц и анализа литературных героев.

В 6 классе на уроках русского языка изучается местоимение как часть речи. На внеурочных занятиях можно закреплять знания по данной теме. Для этого используется известный учащимся рассказ «Ванька». Сначала идет работа по тексту: обучающиеся находят все местоимения и устанавливают их разряды. Далее ребята под руководством учителя определяют устаревшие и разговорные формы местоимений, которые использует герой в своем письме.

Одной из ведущих проблем изучения литературы в 6 классе по УМК Г.С.Меркина является характеристика героя художественного произведения.

Анализ письма как монологической речи персонажа позволяет подтвердить социальное положение Ваньки, сформировать представление о его грамотности. От анализа языковых единиц, использованных в письме и речи персонажа, переходим к идее рассказа. Читая письмо, учащиеся все больше проникаются сочувствием к Ваньке, возникает желание «переиграть» описанную А.П.Чеховым ситуацию, создать сюжеты со счастливым концом. Сначала ребята предлагают и записывают идеи, лучшие из которых воплощаются в театральные мини-постановки.

В 7 классе по учебному плану на уроках русского языка изучается наречие. По УМК М.М.Разумовской слова категории состояния выделяются среди наречий отдельной группой или же самостоятельной частью речи, но детально не рассматриваются. Важность нахождения в предложении данной части речи обнаруживается при изучении в 8 классе односоставных безличных предложений. Поэтому мы считаем целесообразным подробное рассмотрение слов категории состояния на внеурочных занятиях. Для этой цели используем рассказ А.П.Чехова «Спать хочется». Учащиеся читают рассказ, определяют его идею и приходим к выводу, что ужасающее положение ребенка, заставляющее его идти на преступление, продиктовано реалиями того времени. А.П.Чехов с помощью слов смог так передать состояние Варьки, что каждый учащийся будто сам оказался на месте девочки. От описания состояния персонажа идем к способам его выражения. Для этой цели находим слова категории состояния, а также наречия, характеризующие глагол. Анализ этих частей речи позволяет прийти к выводу, что именно они помогают автору мастерски передать читателю состояние Варьки. Учащимся сложно смириться с безвыходным положением ребенка, поэтому предлагается написать концовку рассказа без трагического исхода.

В 8 классе на внеурочных занятиях закрепляем изучение односоставных и осложненных предложений. Для этого обращаемся к рассказу А.П.Чехова «Толстый и тонкий». Рассказ учащимся знаком, идея текста и приемы композиции были рассмотрены на уроках литературы. А на внеурочных занятиях обучающиеся анализируют синтаксические единицы и приходят к выводу, что они, с одной стороны, выполняют функцию созда-

ния внутреннего облика персонажей, а с другой, с их помощью достигается точность, лаконичность, живость и яркость текста.

Экскурсия к скульптурной композиции «Толстый и тонкий» (скульптор – Давид Бегалов), расположенной в городе Таганроге около музея «Лавка Чеховых», и ее детальное рассмотрение позволили учащимся увидеть, как при отсутствии описания внешности героев в рассказе с помощью позы персонажей ростовский скульптор смог изобразить общественное положение толстого и тонкого.

После прочтения рассказа «Толстый и тонкий», анализа синтаксических единиц и рассмотрения скульптурной композиции у учащихся возникло желание обыграть представленную А.П.Чеховым ситуацию.

Таким образом, интеграция русского языка, литературы и театрального искусства развивает у обучающихся художественный вкус, воспитывает потребность открывать новое, помогает проявлять творческие способности.

**Список использованных источников**


1. Гиматутдинова И.Л. В мастерской художника слова: А.П. Чехов // Литература в школе. Научно – методический журнал, №4, 1998. – 129-132с.
2. Белов В. И. Лад: Очерки о народной эстетике. – М.: Молодая гвардия, 1982. – 293с.
3. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики: Уч. пособие для студ., аспирантов и преподав. лингв. дисциплин в школах, лицеях, колледжах и вузах. – СПб., 1996. – 760с.
4. Учебник для общеобразовательных учреждений «Русский язык. 8 класс. Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И., Львов В.В. и др.; под ред. М.М. Разумовской, П. Леканта. – М: Дрофа, 2017. – 272с.
5. Чехов А. П. Письмо Суворину А. С., 1 апреля 1890 г. Москва // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / Т. 4. Письма, январь 1890 – февраль 1892. – М.: Наука, 1975. – 53 – 54с.


**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

*Постановка «Год театра на родине А.П.Чехова»*

Ванька Жуков, тринадцатилетний мальчик, переехавший в прошлом году в город Таганрог, в эту ночь не ложился спать. Дождавшись, когда родители уснули, он достал ручку, лист бумаги и стал писать…

*Ванька*: «Милый дедушка, Константин Макарович. Пишу тебе письмо. Хочу тебе рассказать, что с прошлого года мы с родителями живем на родине Антона Павловича Чехова. 2019 год объявлен в России годом театра».

Поклонник Чехов Таганрога,
Ведь для него он значил много.
Он здесь родился и мужал,

Он здесь науки постигал.
Он видел радости и беды,
Бывал он часто без обеда,
Но без театра не бывал.
И после он писал так много,
Быт вспоминая Таганрога.

*Ванька*: «На внеурочных занятиях, милый дедушка, мы читали рассказы А.П.Чехова. Кого только не встретишь на страницах его рассказов…»

Здесь Тонкий врет, безбожно льстит,
А Толстый с гордостью стоит!
Здесь Варька плачет над дитятей,
А мысль одна: «Ох, мне поспать бы…»
Здесь Беликов закутан в плащ,
Над ним нависла, как палач,
То, что однажды он услышал:
«Ах, кабы тут чего не вышло!»
Каштанка в цирке выступает
И об одном она мечтает:
Найти хозяина и с ним
Пройти под небом голубым.
Мы Чехова благодарим,
За то, что создал этот мир.
Нам дороги его рассказы,
Мы знаем афоризмы, фразы.

- Равнодушие – это паралич души, преждевременная смерть.
- Доброму человеку бывает стыдно даже перед собакой.
- Краткость – сестра таланта.
- Наука – самое важное, самое прекрасное и нужное в жизни человека.
- Смысл жизни только в одном - в борьбе.
- Тля ест траву, ржа - железо, а ложь - душу.
- Хорошее воспитание не в том, что ты не прольешь соуса на скатерть, а в том, что ты не заметишь, если это сделает кто-нибудь другой.
- В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли.

*Ванька*: «В общем, дедушка, почитают Чехова в нашем городе. А видел бы ты, какие памятники ему в городе поставили! Хочется снять шапку и поклониться. Приезжай погостить, милый дедушка. Мы с тобой обязательно в театр сходим. На его сцене разные знаменитости выступали, а на галерке потихоньку от гимназического начальства смотрел спектакли маленький Антоша…»

Читайте Чехова, читайте,

О Пушкине не забывайте!
Толстого, Куприна и Блока
Должно коснуться ваше око!
И Достоевского освойте,
Стихи Некрасова усвойте!
Есенин, Маяковский, Гоголь…
Не перечислить всех, так много!
Хоть по страничке каждый день,
Пусть вас не одолеет лень!
Ведь чтобы театралом стать,
Всем надо классиков читать!

# ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА: МИНИ-ПРОЕКТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ

***Петрова Н.В.,***
*МБОУ СОШ № 49,*
*г. Шахты*

# INNOVATIVE METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE: MINI-PROJECTS FOR LEARNING ORTHOGRAPHY

***Petrova N.V.***

Проблема создания эффективного и, самое главное, результативного урока стоит перед учителем на современном этапе остро. Новая организация общества, новое отношение к жизни предъявляют новые требования к школе. И каждый современный учитель мечтает о том, чтобы ребята на его уроке работали добровольно, творчески, познавали предмет на максимальном для каждого уровне успешности. Новое отношение к жизни предъявляют и новые требования к школе. На современном этапе основная цель обучения – это не столько накопление учеником определенной суммы знаний, умений, навыков, сколько подготовка школьника к самостоятельному получению информации. И говорить об активности только учителя недостаточно. Не менее важно формировать активность учащихся. Именно этой цели – воспитанию творческой, активной личности, умеющей учиться, совершенствоваться самостоятельно – подчиняются основные задачи современного образования. Достичь этой цели позволяет инновационный подход к обучению. Современные педагогические технологии, ориентированные на результат, позволяют так организовать учебный процесс, что ребенку урок доставляет радость и приносит пользу.

Об инновационном подходе пишется и говорится много. Актуальность этой темы сложно не учитывать. Каждый учитель применяет на уроке современные педагогические технологии с целью повышения мотивации к обучению. Это в свою очередь соответствует гуманизации образования, помогает преодолеть формализм, что способствует раскрытию творческого потенциала учащихся, развитие интеллектуальных, коммуникативных, лингвистических способностей учащихся, выработку умений, влияющих на учебно-познавательную деятельность и переход на уровень продуктивного творчества. Оптимизация учебно-воспитательного процесса, создание обстановки сотрудничества ученика и учителя на основе развивающего, проблемного обучения, дифференцированный подход в результате предоставляют учащимся возможность получить прочные знания.

В основе инновационного обучения лежат следующие технологии.

1. Личностно-ориентированные технологии обучения
2. Предметно-ориентированные технологии обучения
3. Информационные технологии.
4. Технологии оценивания достижений учащихся
5. Интерактивные технологии

Они направлены на развитие способностей ученика к самосовершенствованию, самостоятельному поиску решений, к совместной деятельности в новой ситуации.

В каждой технологии выделяются свои методы и приемы. Их перечень к данному времени внушителен:

- ассоциативный ряд;
- опорный конспект;
- ИНСЕРТ (интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления);
- «мозговая» атака;
- групповая дискуссия;
- чтение с остановками и «Вопросы Блума»;
- кластеры;
- синквейн;
- «Продвинутая лекция»;
- эссе;
- ключевые термины;
- перепутанные логические цепочки;
- мини-проекты ;
- дидактическая игра;
- лингвистические карты;
- исследование текста;
- работа с тестами;
- нетрадиционные формы домашнего задания.

Использование одного какого-то метода со временем становится неэффективным, поэтому в своей практике я использую адаптированные уроки в соответствии с учебными целям. Сочетание методов и приемов различных технологий повышает результативность урока, формирует устойчивые знания.

Так, на уроках русского языка при изучении орфографии, обобщении и систематизации знаний по темам, подготовке к ГИА логично использование приема ИНСЕРТ, мини-проектов, составления кластеров и работы в группах переменного состава. Доминирующим приемом будет прием мини-проектов практико-ориентированной направленности. Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта, который обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников (документ, созданный на основе полученных резуль-

татов исследования языкового, литературоведческого, исторического характера; программа действий, рекомендации, направленные на ликвидацию выявленных несоответствий в системе языка; справочный материал; диктант, тест или словарная работа). Такой проект требует хорошо продуманной структуры, с определением функций каждого участника, четких результатов совместной деятельности и участия каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, а также организация систематической внешней оценки проекта.

Практико-ориентированные проекты обеспечивают личностно-ориентированное обучение, способствуют развитию творчества, познавательной деятельности, самостоятельности. Метод проектов формирует у учащихся коммуникативные навыки, культуру общения, умение кратко и доступно формулировать мысли, терпимо относиться к мнению партнеров по общению, развивать умение добывать информацию из разных источников, обрабатывать ее с помощью современных компьютерных технологий. Учащийся самостоятельно или под руководством учителя занимается поиском решения какой-то проблемы. Работа над проектами развивает воображение, фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие личностные качества.

На подготовительном этапе учащиеся распределяются в группы и получают тему мини-проекта, заполняют карту ИНСЕРТ. Она позволяет определить остаточные знания учащихся, а также активизировать мыслительную деятельность. На основании этих данных учащиеся определяют цели и направления своей деятельности. С учетом изменений в тестовой части ОГЭ, добавлен расширенный орфографический анализ слова, что требует обобщения и систематизации знаний по орфографии. Целью проекта будет сбор информации по заданному правилу, систематизация информации и составление опорной схемы, составление словарной работы. Примером может служить тема по русскому языку «Корни с чередованием гласных О-А». Учитывая, что написание данного вида корней зависит от ударения, значения слова, сочетания согласных и наличия суффикса, групп будет четыре. Представитель каждой группы произвольно выбирает тему проекта. Учащиеся, используя паспорт проекта, готовят материал. Практическим выходом будет опорная схема с алгоритмом действий по заданной теме и словарная работа или тест. На уроке учащиеся последовательно представляют свои проекты. Практическая работа предполагает сотрудничество учащихся в группах сменного состава. Основная идея заключается в создании условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Дети объединяются в группы, им дается одно задание, при этом оговаривается роль каждого. Каждый ученик отвечает не

только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поэтому слабые учащиеся стараются выяснить у сильных то, что им непонятно, а сильные учащиеся стремятся, чтобы слабые досконально разобрались в задании. Результатом данной работы будет разработка словарного диктанта или теста по заданной теме. Ее можно дать в разных вариантах по выбору учащихся: составление теста (для сильных учащихся), составление словарной работы для последующего формирования навыка грамотного письма (для среднеуспевающих учащихся), выполнение словарной работы (для слабоуспевающих учащихся). Все виды работ успешно используются на уроках в дальнейшем.

Оценивание выполнения проектов должно проводиться обязательно. Каждый учитель совместно с учащимися вправе разработать свою систему оценки. Целесообразным будет оценивание с точки зрения принципов педагогики: научность, системность, доступность, наглядность, сознательность и активность. Причем последний критерий оценивается внутри группы. Стоит отметить, что за урок все учащиеся получат отметку за счет выполнения самостоятельной работы.

Значение мини-проектов трудно переоценить при формировании орфографических навыков на этапе подготовки к ОГЭ, ЕГЭ.Орфографический анализ слова требует повторения всех условий написания. Используя прием мини-проектов возможно достичь устойчивых результатов.

Инновационные технологии, грамотно применяемые в школе при изучении учебного материала, позволяют не только достичь гарантированного результата, но и способствуют формированию умения самостоятельно находить информацию, работать с ней. Знания приобретаются только в процессе деятельности, поэтому важно организовать деятельность учащихся так, чтобы они смогли применять полученные знания.

**Список использованных источников**

1. Балина Т. И. Как можно применять метод проектов на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 1189–1192.
2. КочетуроваН. Метод проектов в обучении языку: теория и практика.[Электронный ресурс] http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php
3.ФоминаТ. Н. Мастер-класс «Организация проектной деятельности на уроках русского языка и литературы». – [Электронный ресурс] http://festival.1september.ru/articles/413763/
4. Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: Учебное пособие – 10 изд., перераб. – М.: «Современные технологии в образовании и культуре», 2009.
5. [Электронный ресурс] http://www.school.edu.ru/

# ВОЗМОЖНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Поддубная И.В.,***
*МБОУ «Школа № 107»,*
*г. Ростов-на-Дону*

# THE CAPABILITIES OF REGIONAL COMPONENT IN REALISATION OF CULTURAL COMPETENCE AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

***Poddubnaya I.V.***

В данной статье рассматривается проблема использования регионального компонента при обучении русскому языку в средней школе.

Основное внимание в работе автор акцентирует на текстах, которые позволяют ученикам получить наиболее полное представление о быте и культуре казачества как этноса, сыгравшего историческую роль в образовании Российского государства. Обобщается практический опыт комплексной работы с текстами донских писателей, ученых и деятелей культуры.

Автор приходит к выводу, что разноаспектная творческая исследовательская работа с фрагментами текстов способствует формированию социокультурной и лингвостилистической компетенции учащихся.

Культуроведческая компетенция как одна из содержательных предметных компетенций заявлена в Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта на ступени основной и средней (полной) школы. Эта компетенция дает возможность учителю реализовать региональный компонент как одно из приоритетных направлений модернизации образования. В связи с этим перед учителем встает задача – отобрать дидактические материалы, обеспечивающие осмысление учащимися языковых фактов, специфичных для южного региона России, которые дополнили бы методический аппарат для 5-9 классов общеобразовательных школ. Эффективным средством в решении данной проблемы является подборка фрагментов текстов донских писателей, ученых и деятелей культуры и искусства с учетом содержания программных материалов для основной школы. Тематика текстов: «Казачий костюм», «Обычаи и нравы донских казаков», «Архитектура столицы донского края», Археологические памятники на Дону», «Донские ремесла и промыслы» - органично вплетается в действующие программы по развитию речи, что способствует формированию этнического сознания школьников, национальной картины мира.

Разработанный дидактический материал может использоваться на каждом уроке для проведения диктантов, орфографической работы, комплексного анализа текстов. При этом учитель имеет возможность сочетать различные подходы исследователей многоаспектного анализа (С.И. Львова, Г.Я. Солганик, Т.М. Пахнова). Система заданий к тестам позволяет учащимся овладеть не только всеми видами речевой деятельности, но и формирует общеучебные навыки: коммуникативные, интеллектуальные, информационные, организационные.

Опыт отбора текстов иллюстрирует один из подходов реализации культуроведческой компетенции с акцентом на региональный компонент, что заложено в системе заданий к текстам. Вместе с тем специфика отобранного материала не исключает необходимости заложить дополнительный лингвокультурологический комментарий к текстам.

**5-6 класс**

**Тема «Собственные и нарицательные имена существительные»**

**Тема «Лексика. Культура речи». «Словообразование»**

**РР «Письмо другу. Описание родного края»**

В античной литературе имя Дона – Танаис. Так называют реку Геродот, Страбон, Аристотель, Овидий, Сенека. Несмотря на звуковое различие, Танаис и Дон – синонимы – слова с одинаковым смыслом.

Имя реки восходит к скифскому слову «дану», «дан», переводимому как «река». В современном осетинском языке, наиболее близком к языку скифо-сарматских племен, это слово с тем же значением – «река», «вода» - живет и сейчас. В Осетии, например, текут реки Гизельдон – красная река, Ардон – вода-вода. «Дон» - гидронимическое название, и оно может входить в имена географических объектов – реки, озера, бухты, залива и характеризовать наличие в нем воды. Но район распространения «дона» очерчивается границами обитания скифо-сарматских племен и их потомков алан. Значит, греки воспользовались местным скифским именем, переиначив его на греческий – Танаис.

Имена рек рождались из нарицательных определений воды, реки, к которым добавлялась какая-нибудь особенность, характерная именно для этой реки – глубокая, широкая, быстрая.

И вот что поразительно: несмотря на устойчивую традицию наименования реки Танаисом (на первых картах Европы именно так подписывают Дон), определяющей стала устная традиция и реку стали называть Доном. С этим звонким колокольным именем река вошла в первую русскую летопись – «Повесть временных лет», в гениальное «Слово о полку Игореве», в отечественную историю. (Чеснок В.Ф. Вначале была легенда)

1. В каких историко-этнографических музеях Ростова и Ростовской области вы побывали? Что вам о них известно?
2. О каких народах, населявших наш край в древности, рассказывает автор?

3. Что нового вы узнали о происхождении собственных имен существительных?

4. Слова какой части речи встречаются в тексте чаще других? Почему?

5. Найдите в тексте слово, обозначающее географический объект, в котором присутствует вода. Какой анализ слова надо произвести, чтобы понять его значение?

6. Назовите однокоренные слова с корнем гидро-. Какой частью речи они являются? Произведите их словообразовательный разбор.

7. Напишите письмо другу, в котором расскажите об истории родного края (названия улицы, реки, поселка).

**6 класс**

**Тема «Диалектизмы»**

**РР «Описание предмета»**

Основную часть костюма казачки составляло платье – кубелек. Пояс (татаур), надеваемый выше талии, состоял из соединенных между собой серебряных позолоченных звеньев. Под кубелеком была длинная, до пят, рубаха из тонкого полотна или шелка. Шею рубахи ожерелок, выстрачивали узорами; прямой вырез спереди завязывали лентой или застегивали запонкой. В комплексе с платьями носили русские головные уборы – повойник или рогатую кичку. С кички свисали над ушами и до самых плеч чикилики – длинные нити, унизанные жемчугом, ана лоб – металлические украшения. С таким нарядом на ноги надевали ичиги – узорные расписные татарские сапоги из мягкой расшитой разноцветной кожи или туфли из сафьяна.

В летнее время, выходя из дома, надевали кавраак – халат из шелка или парчи. Зимним нарядом служила донская шуба. Она шилась на лисьем или куньем меху, до пят, без застежки, с удлиненными рукавами. Покрывалась красивой дорогой материей – парчой, атласом. С шубой носили шали, а по праздникам богатые казачки надевали собольи шапки с четырехугольным бархатным верхом и жемчужными поднизями (украшениями в виде сетки, свисающей из-под шапки).

Наряд девушки ничем, кроме головного убора, не отличался от наряда молодой женщины. Девичий головной убор – челоуг – не закрывал затылок. Он представлял собой широкую ленту из красного бархата, унизанную жемчугом и украшенную по краям нашивкой из золотых цепочек или из мелких монет. В волосы вплетался косник из ленты и косичек. А сверху девушка надевала таркич – шелковый или бумажный платок, при этом одним концом платка обертывала косу.

Казачки очень любили украшения. Самые характерные из них – чикилики. Это широкая лента из алого атласа, украшенная жемчугом, к которой прикреплялась густая сетка из крупного жемчуга. Лента обвязывалась вокруг головы, а жемчужная сетка свисала из-под головного убора, час-

тично прикрывая щеки. Жемчужные украшения, прикрепленные на плечах и спускавшиеся по груди до пояса, назывались перла, капчак. Руки украшали браслеты, называвшиеся бизилики. Носили браслеты из гнутой серебряной или золотой пластинки, из драгоценных камней. Золотые перстни и кольца входили в комплект украшений богатой казачки. (Новак Л., Фрадкина Н. Как у нас было на тихом Дону).

1. Видели ли вы казачек в национальных костюмах (в Краеведческом музее, на концерте ансамбля донских казаков)? Понравились ли они вам? Хотели бы ходить в таких?

2. Персонажей каких литературных произведений вы можете представить в этих костюмах?

3. Озаглавьте текст, подчеркнув в названии принадлежность костюма нашим землякам. Какое слово будет ключевым в вашем заголовке?

4. На основе данного текста составьте словарь диалектных слов. Подумайте, как вы будете оформлять свою запись, какой пунктуационный знак выберете.

5. Найдите в третьем абзаце однокоренные слова. Сделайте их словообразовательный разбор.

6. Найдите в Словаре донских говоров толкование следующих слов: зипун, кафтан, шаровары, чекмень, лампасы. Включите эти слова в описание мужского казачьего костюма.

**7 класс**

**Тема «Причастие»**

Нет конца, нет предела широко раскинувшейся степи. Протекали над ее курганами тысячелетия. Бороздили проливные дожди, иссушали знойные лучи, развеивали буйные ветры, но стояли они такие же могучие, величавые. Многое помнят старые курганы, поросшие седым ковылем: несметные полчища Дария, истомленные зноем, отступающие под натиском лихих конников-скифов; отважных воинов князя киевского Святослава, свершивших через эти степи поход на Волгу против хазар.

Древние насельники донских степей захоронены под курганами, а над ними высятся грубо высеченные из пористого известняка каменные бабы. Слепым, недвижным взором всматриваются они в даль, не замечая буйного великолепия красок цветущей весенней степи. Пестрым ковром расстилается она вокруг. И радуют глаз розовые цветы миндаля-бобовника, ярко-желтые островки дерезы-сибирька. Темно-синие барвинки, огненно-красные пионы-воронцы. Балки густо заросли кустами терна, белого от покрывающих его цветов. Густой, пьянящий пряными запахами воздух. От него слегка кружится голова, горячей бьется сердце. Степь, степь ковыльная… (Семенов С.И. Степь ковыльная)

1. Прочитайте отрывок из романа С.И. Семенова «Степь ковыльная». Что можно сказать об отношении автора к нарисованной в тексте

картине донской степи? Какими языковыми и композиционными средствами оно выражено?

2. С какой целью автор включает в повествование о донском крае события мировой истории?

3. Найдите лексические, синтаксические средства, при помощи которых автор текста передает колорит старины, местный колорит?

4. Проведите лингвостилистический эксперимент: замените в первом абзаце предложения спричастными оборотами конструкциями без оборотов. Сделайте вывод о роли причастных оборотов в тексте.

5. Прочитайте первый абзац текста. Выпишите слова с орфограммами, сгруппировав их по видам (по выбору учителя).

# ПРОБЛЕМА ДЕКРИМИНАЛИЗАЦИИ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ (АРГО: СТАТУС И ФУНКЦИИ ФЕНОМЕНА)

***Покотыло М.В.,***
*ФГБОУ ВПО*
*«Ростовский государственный*
*университет путей сообщения»,*
*г. Ростов-на-Дону*

# THE PROBLEM OF DECRIMINALIZATION OF SPEECH OF YOUNG PEOPLE (ARGO: STATUS AND FUNCTIONS OF THE PHENOMENON)

***Pokotylo M.V.***

Как известно, *любой национальный язык*, в том числе и русский, *функционирует в различных формах* и в нем можно условно выделить несколько пластов.

1) **Литературный язык** – высшая форма национального языка, обработанная мастерами слова (учеными-лингвистами и писателями), имеющая упорядоченную грамматическую структуру и развитую систему функциональных стилей. Литературный язык обслуживает практически все сферы человеческой деятельности – политику и социальную жизнь, образование и науку, культуру и искусство, СМИ и быт. Именно литературный язык изучают в школе и высших учебных заведениях, так как на нем ведется обучение и воспитание, именно данная форма национального языка имеет языковые нормы, которые закреплены в словарях и грамматиках, что позволяет людям определенной национальности общаться и взаимодействовать между собой. Помимо **литературного языка** в любом национальном языке существуют и *другие формы национального языка*, которые должны быть не только в центре внимания ученых-лингвистов, но и учитываться, с нашей точки зрения, в практике преподавания родного и иностранных языков. Неслучайно, люди, изучающие в школе и вузе иностранный язык, например, английский, сталкиваются с проблемой восприятия иностранной разговорной речи, если начнут общаться с коренными носителями языка (жителями Великобритании и США), что может существо затруднить процесс коммуникации, так как при академическом изучении иностранного языка акцент делается на детальное рассмотрение обработанной и нормированной формы национального языка, какой является литературный язык, в то время как другие формы существования языка порой остаются вне сферы изучения и внимания.

**2)** Не менее *важной разновидностью национального языка* являются **диалекты**, подразделяющиеся на:

• **Социальные диалекты –** разновидность национального языка, обслуживающие определенные социальные и профессиональные группы людей. В **социальных диалектах** выделяются ***жаргон*** и ***арго;***

• **Территориальные диалекты** – совокупность национальных говоров, функционирующих на определенной территории, как правило, сельской местности.

3) **Просторечие** – речь малообразованных или необразованных городских слоев населения, характеризующаяся отступлением от норм литературного языка, имеющая ярко выраженную грубую и эмоциональную оценку предмета или явления, описываемого в речи.

4) **Сквернословие или обсценная (нецензурная) речь**, используемая в конфликтных ситуациях для выражения негативных эмоций и чувств, передачи негативной оценки описываемых явлений и событий (Подробно проблему сквернословия мы рассмотрели в статье [7]).

Следует обратить внимание на то, что язык – это сложное и многогранное явление, представляющее собой систему взаимосвязанных элементов, в которой каждый пласт выполняет определенную роль и взаимодействует с другими частями системы. Помимо этого, необходимо учитывать, что на сам язык влияют как внутрилингвистические (сугубо языковые), так экстралингвистические (внеязыковые) факторы. Так в XX веке под влиянием повсеместного распространения общего образования и усилением развития СМИ **территориальные диалекты** начинают ***деградировать и распадаться***, в то время как развитие науки и техники стали благотворной почвой для ***расширения и развития*****социальных диалектов**. Именно в рамках **социальных диалектов** формируются **жаргоны**(*профессиональные языки*), позволяющие, с одной стороны, обеспечить эффективное (удобное) взаимодействие и общение людей одной и той же профессии, с другой - обеспечить «узнаваемость» (создать так называемую «языковую униформу») своей социальной и профессиональной группы [6, с.141–142].

Наибольшее распространение в современном русском языке на рубеже XX – XXI в. получила такая разновидность **социального диалекта** как **арго,** под которым понимается «речь низших деклассированных элементов общества (бродяг, беспризорников, нищих, проституток) и уголовного мира» [5]. Как отмечает известный отечественный исследователь русского арго профессор М.А. Грачев, в русской лингвистике научная дефиниция «арго» имеет целый ряд синонимов – жаргон, феня, блатной язык, байковый язык, рыбий язык, музыка, лексика криминальных элементов» [2]. Причем у большинства исследователей нет единой точки зрения о соотношении понятий «жаргон» и «арго». Некоторые исследователи считают их синонимами, другие – различают в них смысловые оттенки, третьи – разграничивают. Мы согласны с исследователями, полагающими, что жаргон и арго – два различных термина, так как арго, в отличии от профессионального жаргона выполняет не только «опознавательную» функцию (иг-

рает роль «языковой униформы» для преступников, опознавания «своих» и «чужих» [4]), но и выполняет функцию засекречивания информации (мыслей) от законопослушных граждан [2, с 147–148]. И здесь опять-таки у отечественных лингвистов нет единого взгляда на функции арго. Например, ростовский писатель, журналист и исследователь арготической лексики А.А. Сидоров (публикующий свои произведения под литературным псевдонимом Фима Жиганец) утверждает, что нельзя считать уголовно-арестантский жаргон *тайным языком*, потому что, с одной стороны, им легко овладевают как сотрудники правоохранительных органов, так и люди, не являющиеся профессиональными преступниками, впервые попавшие в следственные изоляторы и тюрьмы, а с другой стороны – уголовнику все равно, «знает ли работник угро значение тех или иных слов. Да и не может быть тайным язык, на котором общаются десятки тысяч людей!» [6]. Поэтому единственной функцией существования арго, с точки зрения исследователя, является «опознавательная» функция, позволяющая с помощью речи преступникам выявлять своих коллег [См.: 6].

Современные исследователи говорят о том, что криминализация русской речи, широкое использование жаргононной и нецензурной лексики подрывает русский язык изнутри, негативно сказывается на нравственном состоянии общества [См.: 1]. Выше мы обращали внимание на то, что язык представляет собой систему взаимосвязанных элементов, в которой один слой влияет на другой. Сегодня мы можем наблюдать, как арготическая лексика влияет на литературный язык. Достаточно открыть газеты, посмотреть телевизионные программы и сайты крупнейших информационных агентств в Интернете, где широко представлена лексика, ранее присутствовавшая (бытовавшая) только в преступной среде, – слова «беспредел», «крыша», «тусовка», «грязные деньги», «теневая экономика», которая укореняется в повседневной речи россиян, входят в активный словарный запас русского человека.

В немалой степени интервенции арго способствуют развитие интернета, СМИ, а также неосмотрительная политика крупных отечественных федеральных каналов и ведущих российских радиостанций, оказывающих поддержку в трансляции кинофильмов, произведений художественной литературы и музыкально-развлекательных передач, романтизирующих философию преступников, распространяющих, а порой и пропагандирующих уголовную субкультуру, прежде всего, в молодежной среде. Еще известный детский писатель и литературный критик XX века К.И. Чуковский утверждал, что арго негативно влияет на мысли, а «от них – полшага до плохого поступка, а то и до преступления» [4]. Грачев М.А. обращает внимание на то, что в 1970-е гг. «воры в законе при рекрутировании молодежи в свои ряды использовали воровские лексемы, приучали подростков сначала к речевому поведению, а потом через жаргон к криминальным действиям…», тем самым прививая «человеконенавистническую мораль уголовника, опошляя высокие чувства» [4].

Безусловно, языковая система отражает те процессы, которые есть в обществе, и винить национальный язык во всех социальных бедах и проблемах нельзя, однако необходимо учитывать влияние слова на мысли и поведение людей, принимать адекватные и своевременные меры по воспитанию и обучению подрастающего поколения культуре речи.

Конечно, все пласты национального языка развиваются и оказывают влияние на литературный язык, и это объективный процесс любого национального языка. Более того, как отмечают ученые-лингвисты, большое влияние нелитературные формы языка (диалекты и просторечия) начинают оказывать на литературный язык как высшую форму национального языка в переломные эпохи, когда возникает потребность в словах «наиболее точно и эмоционально определяющих те или иные реалии, которые имеются в обществе», позволяющие «заполнить пустоту отсутствующих наименований» [3, с 348]. Только в XX веке можно выделить несколько исторических периодов, в процессе которых, под влиянием внеязыковых социальных факторов, в литературную речь хлынул поток диалектных и просторечных слов – период после октябрьской революции 1917 г., годы перестройки (начиная с середины 1980-х гг. – кончая 1990 гг.) [8, с.3–11]. *Речь* профессиональных *преступников никогда не была замкнутой системой*, она была частью национального языка, которая впитывала в себя и перерабатывала (переосмысляла), нередко с незначительными изменениями, диалектные и жаргонные слова (ведь любой человек попавший в тюрьму где-то родился и рос, чем-то занимался). По мнению А.А. Сидорова, расцветом для «блатной фени» стало формирование ГУЛАГа, когда в результате массовых репрессий в исправительных учреждениях оказались представители различных социальных групп – бывшие дворяне, казаки, священнослужители, военные, ученые, инженеры, партийные и хозяйственные служащие, которые, с одной стороны, привнесли в арго свой элемент лексики, а с другой – выйдя на свободу, стали транслировать в социуме арготическую лексику, оказывая существенное влияние на литературной язык, диалекты, просторечие [См.: 7].

Еще одним негативным фактором, отрицательно влияющим на формирование культуры речи у россиян, является «определенная специфика российского менталитета, который в ряде своих существенных черт как бы «противостоит» формированию четких норм культуры повседневного общения» [8, с.62]. По мнению профессора И.А. Стернина, русские люди «не склонны подражать высшим образцам», россияне если и подражают, то «подражают именно простоте», «культурный человек в России выделяется из общей массы, а выделяться из массы у нас в стране не принято», кроме того для нашего общества характерна «инертность мышления, непринятие изменений, непритязательность поведения» [8, с 62–63], что существенно затрудняет формирование в массовом сознании предрасположенности к культуре речи.

Между тем, негативное влияние на формирование культуры речи у граждан оказывает и отсутствие качественных и своевременных исследований социальных диалектов. Ведь, чтобы выявить причины распространения в языке жаргонных и арготических слов, дезавуировать романтику философии преступников, бороться с криминальной субкультурой (блатными песнями, пословицами и поговорками, татуировками) необходимо исследовать жизнь представителей «дна» общества, знать историю и закономерности развития языка преступников. Данные исследования должны проводиться с участием представителей различных отраслей знаний – языковедов, культурологов, социологов, философов и юристов (криминалистов). Если во Франции существует при академии наук специальный центр по изучению арго, то в отечественной практике, несмотря на то, что время возникновения первых разбойничьих групп и появление русского арго относится к началу X в., первые попытки составить словарь языка преступников были предприняты лишь только во второй половине XIX в. В.И. Далем, а первые научные работы появились лишь в начале XX в. В советский период, начиная с 1930-ых гг. по 1970-ые гг., арго по идеологическим основаниям практически не изучалось (согласно концепции И.В. Сталина «жаргоны присущи только господствующим классам и слоям общества, а так как их нет, то и жаргоны не существуют» [2, с 164–165]. К тому же, официальными властями было объявлено, что «с профессиональной преступностью в СССР было покончено»). Научные работы, появившиеся в 1990-2000-ые гг., «анализируют арго лишь в синхронной плоскости, а не в диахронии. В этом случае они уподоблены зрителю, пришедшему в зал в середине действия и не понимающего всего того, что происходит на сцене» [3, с. 7]. Зачастую многие современные исследователи рассматривают арго без связи с тюремным фольклором и криминальной субкультурой, что тоже создают ошибочный ореол романтики уголовной среды. Как отмечает М.А. Грачев, необходимо создать и развивать как научную область и учебный предмет специализированный раздел языкознания – социальную диалектологию, который должен имеет научно обоснованный и применимый на практике набор исследовательских приемов и методов, а также изучаться в филологических и педагогических вузах в качестве обязательного курса.

Полагаем, что накопленный исследовательский материал позволит реализовать в законодательной практике разумную языковую политику, направленную на ограничение использования в СМИ и искусстве арготической лексики. Обращаем внимание на то, что у нас в стране только законодательные запреты и директивы органов исполнительной власти сами по себе не могут оградить общество от влияния тюремной субкультуры, для этого должна проводиться целенаправленная систематическая просветительская работа со стороны учителей и преподавателей, журналистов, политических и общественных деятелей, деятелей культуры и искусства, на-

правленная на стимулирование мотивации к изучению родного языка, создания образцов культурной речи.

Как видим, тщательное изучение арго, продуманная на этой основе грамотная политика официальных властей, направленная на пропаганду культуры речи, сочетающая в себе, как ограничительные меры, вплоть до введения элементов цензуры в СМИ, так и мощные просветительские мероприятия, позволят снизить влияния криминальной лексики на литературный язык и оградить социум от влияния уголовной субкультуры.

**Список использованных источников**


1. Гафнер В.В. Значение русского языка в культуре безопасности человека // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2014. – №3. – С. 15–29.
2. Грачев М.А.Лингвокриминалистика. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2009. 280с.
3. Грачев М.А. От Ваньки Каина до мафии. Прошлое и настоящее уголовного жаргона. СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2005. 384с.
4. Грачев М.А. Интернет-интервью журнала «Наука и жизнь» [Электронный ресурс]. Режим доступа доступа:https://www.nkj.ru/interview/14192/?PAGEN_4=2 (дата обращения: 04.01.2019).
5. Грачев М.А. Интервенция криминального языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.nkj.ru/archive/articles/15574/ (дата обращения: 04.01.2019).
6. Жиганец Ф. Из истории русского уголовного жаргона [Электронный ресурс]. Код доступа: https://www.proza.ru/2004/05/14-18 (дата обращения: 15.09.2019).
7. Жиганец Ф. Русское уголовное арго: словесный сор или языковое сокровище? [Электронный ресурс]. Режим доступа:https://www.proza.ru/2011/07/10/818 (дата обращения: 15.09.2019).
8. Лобанов И.Б. Говорим правильно по-русски: речевой этикет. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 191 с.
9. Покотыло М.В. Сквернословие как проблема лингвистической безопасности //Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и формирования языковой компетенции юристов в современных условиях». Ростов-на-Дону: РЮИ МВД РФ, 2018. С.65–70.
10. Стернин И.А. Общественные процессы и развитие современного русского языка: очерк изменений в русском языке конца XX – начала XXI века / И.А. Стернин. –5-е изд., стер. М.: Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 73 с.

# ВЕДУЩИЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

***Потураева Л.Н.,***
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

К концу двадцатого столетия появилось значительное количество трудов, рассматривающих проблему картины мира. К ним относятся работы Г.А. Брутяна, С.А. Васильева, Г.В. Колшанского, Н.И. Сукаленко и др. В настоящее время нет четкого толкования понятия «картины мира». О.А. Корнилов объясняет это тем, что языковая картина мира «является не объективно существующей реалией, а умозрительным построением, используемым его создателями для решения каких-либо теоретических или практических задач».

Ю.Н. Караулов под языковой картиной мира понимает «взятое во всей совокупности, все концептуальное содержание данного языка» [1, с. 246].

З.Д. Попова и И.А. Стернин дают следующее понятие языковой картины мира: «Языковая картина мира – это представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» [2, с. 68]. Ученые утверждают, что языковая картина мира отражает состояние восприятия действительности, сложившееся в прошлые периоды развития языка в обществе. Мы не можем судить по языковой картине мира о представлении этноса о мире, об актуальной концептосфере народа.

В своих работах В.А. Маслова говорит о том, что понятие «языковая картина мира» – это не более чем метафора, так как в реальности специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт людей, создают для носителей этого языка неповторимую картину мира, отличную от объективно существующей» [3, с. 66].

О.А. Корнилов выдвинул несколько бинарных оппозиций, охватывающих все множество интерпретаций языковой картины мира. Они состоят из:

- семантики как языковой картина мира и языковой картины мира, то есть все языковое содержание того или иного языка;
- «узкого» и «широкого» толкования семантически организованного лексического состава языка;
- «привязки» языковой картины мира к объективному миру, то есть принципиальный отказ от такой «привязки»;

•языковой картины мира = лексико-семантической системы языка или же языковой картины мира = всему строю языка, включающему помимо лексики еще и морфологию с синтаксисом;

•определяющих онтологический статус понятий языковой картины мира, и полярных точек зрения на эту проблему, составляющих оппозицию: язык полностью определяет мировоззрение его носителей и мировоззрение не зависит от языка, на котором говорят люди [4, с. 92–107].

Е.С. Яковлева, в современной лингвистике выделяет ряд направлений в изучении языковой картины мира:

✓ типологические исследования: славянская языковая картина мира, балканская модель мира и т.д.;

✓ изучение языковой картины мира в аспекте реконструкции духовной культуры народа;

✓ исследование отдельных сторон языка: отражение языковой картины мира в русской лексике, словообразовании, в зеркале метафор [Яковлева, 1994, 9]. Следует отметить, что на данный момент рассматривается репрезентация языковой картины мира также и в синтаксических построениях, таких, как предложение и текст.

В число проблем, рассматриваемых современными лингвистами относительно языковой картины мира, входит также определение функций языковой картины мира. Б.А. Серебренников определил две основные функции языковой картины мира:

➢ означивание основных элементов концептуальной картины мира;

➢ экспликация средствами языка концептуальной картины мира.

Языковая картина мира содержит слова, словоизменительные и словообразовательные формативы и синтаксические конструкции.

О.А. Корнилов, сопоставляя языковую картину мира с научной картиной мира, утверждает, что эти две картины «существуют параллельно, влияя друг на друга, но сохраняя свое принципиальное отличие, – они суть конструкты разных видов сознания разных социумов на разных исторических этапах, имеющие различные функции. Языковая картина мира в целом стабильна, в этом ее суть и предназначение – сохранять и из поколения в поколение воспроизводить упрощенное, обиходное структурирование окружающего мира, обеспечивать преемственность языкового мышления носителей данного языка традиционно сложившимися категориями [4, с. 19].

Понятие картины мира основывается на изучении представлений человека о мире. Результатом переработки информации о среде и человеке, выступает картина мира. Языковая картина формирует тип отношения человека к миру. Она задает нормы поведения человека, определяет его отношение к миру.

Отечественные лингвисты Ю.Н. Караулов, Г.В. Колшанский, В.И. Постовалова, Б.А. Серебренников и др. различают концептуальную и

языковую картины мира. Они отмечают, что концептуальная картина мира у разных людей одинакова, так как человеческое мышление едино. Языковая картина мира является отражением национальной картины мира и может быть выявлена в языковых единицах разных уровней. Представители когнитивной лингвистики утверждают, что концептуальная система, отображенная в виде языковой картины мира, непосредственно связана с физическим опытом и зависит от него. Картина мира может быть представлена с помощью пространственных, временных, количественных, этических и других параметров. Языковая картина мира не стоит в одном ряду со специальными картинами мира. Она им предшествует и формирует их.

Е.С. Кубрякова в своей работе «Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем» говорит о том, что концептуальная картина мира гораздо богаче языковой картины мира, концептуальная картина мира «феномен более сложный, чем языковая картина мира, то есть та часть концептуального мира человека, которая имеет «привязку» к языку и преломлена через языковые формы» [Кубрякова, 1992, 142].

Ю.Н. Караулов отмечает, что между картиной мира как отражением реального мира и языковой картиной мира как фиксацией этого отражения существуют сложные отношения: границы между ними кажутся неопределенными и зыбкими [1, с. 271]. Языковая картина мира предшествует концептуальной и формирует ее, так как человек понимает мир и самого себя благодаря языку.

В процессе сопоставления концептуальной и языковой картин мира осуществляются попытки установить, как происходит формирование тех или иных концептов. Ученые выделяют ряд концептов, которые являются универсальными, так как отражают единый когнитивный процесс. Сами же концепты при таком понимании представляют собой своеобразные трансформации человеческого опыта. Связываясь между собой, они образуют концептуальную систему, которая непрерывно модифицируется и уточняется.

Таким образом, языковая картина мира тесно связана с концептуальной системой и языком. Она имеет четкую структуру и многоуровневость, отражает способ речемыслительной деятельности, характерный для той или иной эпохи с ее духовными, культурными и национальными ценностями, а также для каждого носителя языка в определенном возрасте.

Как было отмечено ранее, из восьми синтаксических концептов простого неосложненного предложения, рассматриваемых в современной лингвистике, в речи младших школьников используются все восемь. Это свидетельствует о том, что у младших школьников сформировалась языковая картина мира, сходная с языковой картиной мира взрослого. Однако определенные отличия все же наблюдаются.

Овладевая языком, ребенок не познает мир концептуально, научно, а познает его на языковом уровне, то есть на том уровне, на котором в дона-

учный период происходило формирование первичного, наивного представления о мире. Осваивая языковую картину мира, ребенок получает целостное наивное представление о мире, которое присуще всем носителям именно этого языка.

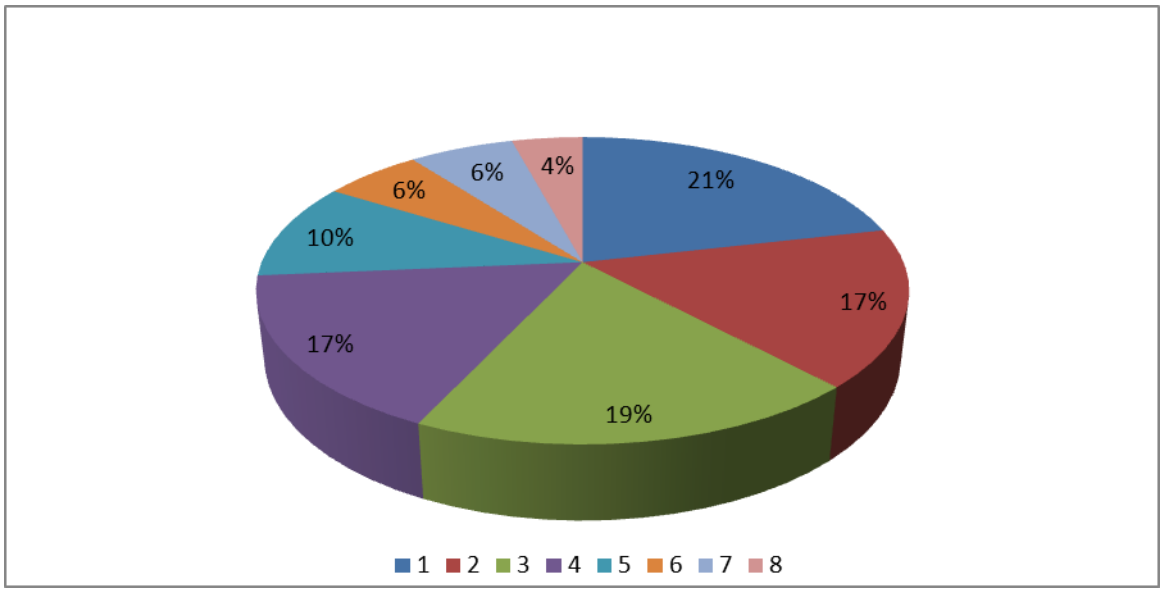
Уже давно известно, что речь детей ближе к внутренней речи, чем речь взрослых. А это значит, что речь младшего школьника организована менее строго, она менее автоматизирована, чем речь взрослого, в ней в большей степени выражены результаты поликоординатного характера мышления. Объективную основу такого мышления составляет совмещенность многообразных явлений в реальной действительности, множество одновременно значимых для нас фактов. Поэтому мышление имеет многоплановый характер, ибо оно является отражением совмещенного (одновременного) воздействия окружающих предметов и собственных наших состояний.

Владение устной и письменной речью как средством отражения действительности и выражение отношения к ней – основное отличительное свойство человека, которое трансформируется в его языковую картину мира.

Через речь проявляются и формируются интеллектуальные способности детей, их эмоционально-волевые и нравственные качества.

Анализ показал, что среди конструкций, фиксирующих восприятие окружающего мира, наиболее часто употребляются высказывания со значением бытия объекта, самопроявления агенса, претерпевания состояния и самостоятельного перемещения агенса. Согласно классификации Г.А. Волохиной и З.Д. Поповой эти значения реализуются в следующих синтаксических концептах: «бытие объекта», «инобытие объекта», «пациенс претерпевает состояние», «самостоятельное перемещение агенса» [2].

Следующие четыре синтаксических концепта – «бытие признака объекта», «агенс воздействует на объект», «речемыслительная деятельность человека», «небытие объекта» – употребляются в речи младших школьников, однако в анализируемом нами материале примеров, реализующих данные синтаксические концепты, обнаружилось меньше. Это, по-видимому, не может служить основанием для вывода о том, что данные концепты неупотребительны в речи младших школьников. Такое положение обусловлено во многом тематикой высказываний, ситуацией общения и уровнем развития и тех учащихся, речь которых послужила материалом для исследования.




Примечание:

1. Концепт «бытие объекта».
2. Концепт «инобытие объекта».
3. Концепт «пациенс претерпевает состояние».
4. Концепт «самостоятельное перемещение агенса».
5. Концепт «бытие признака объекта».
6. Концепт «агенс воздействует на объект».
7. Концепт «речемыслительная деятельность человека».
8. Концепт «небытие объекта».

Реализация в языковой картине мира ребенка концепта «бытие объекта» свидетельствует о том, что младший школьник осознает наличие различных предметов как фактов реальной действительности и отражает их существование во времени и пространстве. Об этом свидетельствует употребление временных и пространственных локализаторов: *Летом я отдыхала в селе Пушкино; Собачья конура стояла в конце двора; Весной моя мама лежала в больнице; Попугай жил у нас четыре года; Картошка лежала в огромных ведрах; Утром голубь снова сидел на нашем окне.*

В языковой картине мира младшего школьника достаточно четко сформировано представление о различных объектах и их способности к самопроявлению: объект проявляет себя изнутри, за счет своих собственных возможностей, зависящих от его природы, организации, устройства. Это подтверждается большим количеством высказываний, реализующих синтаксический концепт «инобытие объекта». Ребенок 8-10 лет четко дифференцирует как, каким образом объект может себя проявлять; при этом младший школьник указывает как способы, так и средства самопроявления объекта: *Бабочка шевелила крыльями; Ежик смешно фыркал носом; В классе мы дрожали от холода; Шакалы громко выли; На площадке кричал магнитофон; Во дворе пахло сеном; У нас столовая пахнет булочками; Берег светился огнями; Весь огород зарос сорняками.*

Уже в дошкольном возрасте ребенок осознает разницу между одушевленными и неодушевленными предметами. Впоследствии он начинает понимать, что одушевленный предмет (пациенс) способен претерпевать различные состояния (физические, физиологические, психологические, интеллектуально-модальные), возникающие по воздействием другого лица, природы или ситуации. Об этом свидетельствует наличие в его речи высказываний, реализующих синтаксический концепт «пациенс претерпевает состояние»: *Мне нужен спортивный комплекс; Нам срочно нужно было посмотреть котенка; Солдатам в Чечне нужны были лекарства; Перса необходимо вычесывать; Котьке нужно было отдать огурцы сторожу; Нам хотелось еще услышать эту песню; Нам нельзя было победить; В новогоднюю ночь нам не спалось; В лесу было очень сыро; Светлячки были видны в темноте.*

В основе представления младшего школьника о многих сложных действиях и процессах лежит ситуация перемещения агенса в пространстве. Наблюдая за объектом перемещения, ребенок прослеживает траекторию движения и определяет схему и программу движения. Движущийся объект может быть как одушевленным, так и неодушевленным, а также неодушевленным предметам могут быть приписаны свойства одушевленных: *Назойливые комары прилипли к моему телу; Мы перепрыгивали с камня на камень; Кешка перелетал от одного дерева к другому; Я забежал за дом; Солнечный зайчик прыгал по стене; С утра мы с папой бегали по стадиону; Пятачок носился вокруг дерева; Гарри Поттер быстро перебежал через дорогу.*

Концепт «бытие признака объекта» возникает в языковом сознании ребенка позже концепта «бытие объекта». Это объясняется тем, что прежде чем утверждать бытие признака объекта, мышление человека должно проделать некоторые логические операции для выявления этого признака и осознания его бытия – сравнение, сопоставление, установление тождеств, включение в классы. Обнаруженные признаки, качества, свойства младший школьник вербализует в составе высказываний, утверждающих бытие найденного признака, качества данного объекта. *Апельсины были крупные; Голос у Бабы-Яги был скрипучий; Сундук оказался пустым; Солдатик был оловянным; Сгорели носки не мои; У моей мамы глаза голубые*; *Торт получился невкусным; На Новый год я буду снежинкой; У медведя была тяжелая лапа.*

Разнообразие воздействий агенса на объект общеизвестно. Ребенок младшего школьного возраста четко представляет, что объект можно изготовить, уничтожить, изменить его свойства, а также можно перемещать его в пространстве. Это подтверждается использованием как в устной, так и в письменной речи младших школьников простых неосложненных предложений, реализующих синтаксический концепт «агенс воздействует на объект»: *Дед Мазай вытаскивал зайцев из воды; Потом он их садил в лодку;*

*Папа носил меня на плечах; Мы послали из Сочи маме телеграмму; Попугай чистил свои перья; Бабушка поставила свечку на стол; Ежик вырыл ямку; Он наносил в ямку травы; Мы перебили всех мух.*

Как было отмечено ранее, далеко не все схемы, реализующие концепт «агенс воздействует на объект», представлены в речи младших школьников. Как правило, отсутствуют высказывания, являющиеся пассивными трансформами отдельных схем: «что дано кому кем», «что взято кем», «кому видно/видится что», «что создано кем», «что уничтожено кем», «кто/что перенесен кем/чем», «что переместилось кем/чем». Это объясняется, по-видимому, тем, что ни причастия, ни возвратные глаголы специально в начальных классах не изучаются.

Ребенок 8-10 лет четко представляет, кто говорит что или кто говорит о ком (чем). Он способен оценить речевую ситуацию. Младший школьник вполне осознает особенности произнесения речи и способен в своих высказываниях эти особенности охарактеризовать, то есть описать манеру речи, ее средства. Для описания речемыслительной деятельности человека ученик начальной школы использует те же структурные схемы простого предложения, реализующие синтаксический концепт «речемыслительная деятельность человека», что и взрослые. *Мы упрашивали папу забрать нас из лагеря; Я всю ночь думала о контрольной работе; Учительница пообещали повести нас в поход.* Однако, как уже отмечалось, в речи ребенка, как правило, отсутствуют пассивные конструкции. В этом проявляется одно из отличий детской речи от речи взрослых.

Особенности жизненных позиций требуют от младших школьников осознания необходимости использования отрицания, и, как показывают примеры, учащиеся начальных классов свободно используют в своей речи высказывания, реализующие концепт «небытие объекта», что свидетельствует о полном усвоении категории отрицания младшими школьниками. *В доме медведей не было; У нас не было денег; Мне не сделали укол; Мамин купальник не полинял; Дна в Азовском море не видно; Золушке было некогда идти на бал; Василисы Прекрасной нигде не было.*

Таким образом, анализ речевого материала показал, что в устной и письменной речи младшие школьники используют те же синтаксические концепты, что и взрослые носители языка. Однако в силу возрастных, психологических особенностей, кругозора младшего школьника набор схем, реализующих тот или иной синтаксический концепт простого неосложненного предложения, в речи детей несколько ограничен. Это касается в первую очередь схем, являющихся пассивными инвариантами известных активных схем. Синтаксические концепты, используемые младшими школьниками, создают своеобразную языковую картину мира, отличную в определенной ее части от языковой картины мира взрослого человека.

## Список испольованных источников

1. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. – М., 1976.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, 2001.
3. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. – Минск, 2004.
4. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М., 2003.
5. Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем// Язык и структуры представления знаний: Сб. науч.-аналит. обзоров. – М., 1992.

# ПУТИ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Приходько В.Е.,***
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог,*
*МАОУ гимназия «Мариинская», г. Таганрог*

# THE WAYS OF DEVELOPING WRITING AND SPEAKING ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

***Prihod'ko V.E.***

Природа письменной речи резко отличается от природы устной речи. Если устную речь считать арифметикой речи из-за ее конкретики, то письменная речь, в силу своей абстрактности, будет алгеброй речи (Лев Семенович Выготский). Письменную речь следует специально **развивать**, задавать и воспитывать **мотивы** письменноречевой деятельности, учить **формам** общения с помощью письменной речи, открывать в них содержание письма, и благодаря всем этим условиям, давать импульс для более высокой, качественной, богатой жизненной культуры и личностного развития.

Для того, чтобы была разрешена проблема выращивания в детях умения письменной речи и мотивированного возделывания ее в письменноречевую деятельность, необходимо построить специальную программу, направленную на преодоление психологических трудностей на этом пути. А трудности эти выражаются в тех резких различиях, которые обнаруживаются при сравнении устной и письменной речи и которые делают письменную речь алгеброй речи. Такими отличительными чертами письменной речи являются:

1) письменная речь есть речь в мышлении, представлениях, она лишена звучания, интонирования, экспрессии;

2) письменная речь монологична, она оторвана от собеседника и конкретной ситуации;

3) письменная речь есть замедленная речь, тогда как устная речь все речевые образования пропускает незамедлительно; при письме те же самые образования должны быть задержаны до их графического изложения на бумаге, однако возникшие мысли не терпят задержки, они часто улетучиваются;

4) письменная речь есть качественная речь: так как рядом нет собеседника, необходимо полно, логично, завершенно изложить содержание письма, постоянно исходя из позиции читателя;

5) мотивы письменной речи крайне отдалены от жизненных запросов ребенка, тогда как мотивы устной речи постоянно руководят подсознанием говорящего.

Письменноречевая деятельность развивается у детей с помощью специфических знаний, особо организованных упражнений, создания стимулирующей и мотивирующей среды. И все это мы начинаем делать в начальной школе.

Но, оказывается, учить ребенка новым формам речевого самовыражения можно до школы. Для этого ему не нужно уметь писать. Ему нужно оказаться в «ситуации письменной речи», т.е. в ситуации, когда он рассказывает, а взрослый за ним записывает.

Не все, что записано за ребенком, – результат ситуации письменной речи. Вы можете записывать забавные словечки и выражения малыша, можете вести дневник, фиксируя детские фразы и диалоги. Это совсем другое. В ситуации письменной речи ребенок «диктует» взрослому свой рассказ, а взрослый за ним записывает.

Ситуация письменной речи должна быть специально организована. Ребенок должен знать: вы за ним записываете. Он не просто так говорит, он «диктует» взрослому. И звуки его речи, его слова, выражения «застывают». Выражаясь научным языком, взрослый превращает речь ребенка в текст, используя буквы, т.е. специальные знаки.

Если вдуматься, это магия, волшебство. Ведь что происходит? Слышимое, но невидимое, превращается в видимое, но неслышимое. То, что ребенок произнес, не растворяется, не исчезает. Взрослый даже по прошествии времени сможет в точности воспроизвести то, что ребенок ему «наговорил».

**Ситуация письменной речи** – это не только сильнодействующее средство развития детской речи, но и средство развития отношений между родителем и ребенком.

**Как организовать ситуацию письменной речи?**

1. Создайте мотив для совместной деятельности: например, нужно сообщить кому-то о важном событии в жизни ребенка или о каком-то его желании. Предложите ребенку «наговорить» слова, которые вы за ним запишите.

2. Выберите форму текста. Это может быть письмо, сказка, история. Соответственно записанный текст потом будет оформлен как письмо или превратится в самодельную книжку.

3. Выберите способ фиксирования текста.

А) Можно записывать за ребенком на бумаге ручкой.

Б) Можно сесть вместе с ребенком за компьютер

В любом случае ребенок должен видеть, как за ним записывают.

4. Время от времени нужно просить ребенка остановиться, показывать ему текст, в который превратился детский рассказ, и уточнять: «Я вот так записал. Ты ведь **это** говорил? Нет? Тогда давай я это исправлю. Скажи еще раз, чтобы точнее получилось».

5. В конце нужно обязательно прочитать малышу весь текст. Это усиливает ощущение «превращения» устного в письменное.

6. Готовый текст необходимо «оформить».

А) Оформляем текст как письмо. В этом случае лучше воспользоваться обычной почтой: она открывает дополнительные возможности почувствовать результат совместного труда: вкладываем письмо в конверт, наклеиваем красивую марку, опускаем в почтовый ящик... Много разных предметных действий.

Б) Оформляем текст в самодельную книжку.

Это особая область рукотворчества. Изготовление самодельных книжек – одна из тропинок, ведущих в большой книжный мир.

А когда дошкольник становится школьником, тогда мы начинаем процесс выращивания письменноречевой деятельности во внеурочной деятельности, начиная с первого класса.

Нам с коллегой посчастливилось четыре раза посетить фестивали гуманной педагогики Шалвы Александровича Амонашвили. Там мы узнали, что его женой, Валерией Гивиевной Ниорадзе, доктором пед. наук, создана система развития письменноречесвой деятельности. Она отражена в ее книге. Курс письменноречевой деятельности как учебный предмет функционирует в школах – экспериментальных площадках, работающих по системе Гуманной Педагогики. И мы очень порадовались, что нам есть, на что опереться в нашей работе.

Но и сам Шалва Александрович защитил докторскую диссертацию, которая была посвящена именно письменной речи младших школьников. Гипотезой его исследования было предположение о том, что работа над письменной речью улучшает речь устную. И он это доказал вместе с Валерией Гивиевной в практической работе с младшими школьниками.

Этими прекрасными педагогами созданы комплекты учебных пособий по развитию письменной речи для 1-4 классов.

Комплекты для каждого класса включают:

1.Книгу для учителя, где раскрывается суть гуманно-личностного подхода к детям, дается разработка содержания каждого урока, а также прилагаются детские творческие работы – «Проба пера».

2. Сборники художественных текстов для каждой четверти.

3. Сюжетные картинки.

Обобщив все это, мы решили выращивать и развивать письменноречевую деятельность в наших детях на занятиях во внеурочной деятельности.

Начинаем с первого класса. Какие ключевые моменты этих занятий?

**I класс**

**Знания** (даются в виде бесед и обсуждений): речь – устная, письменная, устные тексты, письменные тексты.

**Умения**: объективация речи; объективация смысловой единицы – предложения; материализованные манипуляции над построением предложения; завершенность предложения, квазиписьмо – письмо предложений с помощью условных знаков (слово – короткая горизонтальная линия).

**Упражнения**: составление рассказов по сюжетным картинкам и их замедленное изложение; произнесение предложений с разными интона-

циями и их запись с помощью условных знаков (вначале), с помощью букв (с января) и знаков эмоционально-экспрессивной группы.

**Письменноречевая деятельность** (с марта): выпуск книг (текст о собственных впечатлениях – рассказ, сказка, стишок) – 5–8 книг до конца учебного года; выпуск газет (3–5 газет); письменные сообщения; подготовка пригласительных билетов; переписка с учителем и друзьями во время летних каникул.

**Мотивационное обеспечение письменноречевой деятельности детей**: проявление заинтересованности учителя тем, о чем, как и в какой форме пишет каждый ребенок; учитель – активный и отзывчивый читатель; организация детского коллектива и родительского сообщества.

Выращивание в детях письменноречевой деятельности ведется по следующим направлениям: работа над красочностью слова и речи; использование особенностей интонирования речи в письменной форме; постижение нравственной стороны текстов, восприятие красоты и образности художественного слова; обогащение речи, чувств, поступков; воображаемые ситуации и их письменное оформление. Детям также предлагается выполнение творческих письменных работ: мы – фантазеры, мы – рассказчики, мы – баснописцы, мы – журналисты, мы – писатели и поэты; выпуск газет и сборников, первых авторских книжек, сборников. Одно из направлений – развитие умения проверки, самопроверки, контроля, самоконтроля, оценки и самооценки.

Главное в работе учителя с детьми – это полное доверие их возможностям, уверенность в том, что они обязательно справятся с поставленными перед ними сложными творческими задачами, дадут правильное толкование нравственным понятиям. Оптимистический взгляд на возможности каждого ребенка, опора на его интуицию и врожденную универсальную способность глубинного чувствования языка никогда не подводили нас в педагогическом процессе.

Но самое главное, чего достигает ребенок благодаря обретенной способности, – это преодоление своей самости, умение смотреть на мир и самого себя глазами других. Ребенок приучается сопоставлять собственные поступки с действиями героев полюбившихся рассказов, сказок, легенд, притч; привыкает задумываться над своим поведением при осмыслении тех произведений, которые специально подбираются и предлагаются ему.

В таком педагогическом процессе выращивания письменной речи дети постепенно начинают раскрывать свои творческие способности, свободно излагать в письменной форме собственные мысли, чувства, переживания, а некоторые проявляют более глубокое понимание Слова.

# АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЕГО ЗАГЛАВИЕ

***Присяжнюк И.В.,***
*ГБПОУ РО «Шахтинский педагогический колледж»,*
*г. Шахты*

# ANALYSIS OF THE LITERARY TEXT THROUGH THE TITLE INTERPRETATION

***Prisyazhnyuk I.V.***

Первый в нашей стране аналитик такого компонента художественного произведения, как название, С. Кржижановский подчеркивал, что «книга и есть – развернутое до конца заглавие, заглавие же – стянутая до объема двух-трех слов книга». Подобно начальной ноте музыкальной композиции, название определяет тональность художественного целого. Оно его открывает, являясь первым его словом, его знаком, формулой, символом, ключом. Неслучайно в былые эпохи название помещалось на обложке и титульном листе выше и прежде имени автора. Вместе с тем, будучи первой точкой контакта произведения с читателем, заглавие в немалой степени обусловливает, продолжится этот контакт или так и останется скользнувшей по сознанию лексемой. «Умение показать книгу лицом», так характеризовал роль названия С. Кржижановский, рекомендовавший аналитический разговор о заглавии вести так: «определив путем вчитывания и вчувствования в книгу ее главное, сравнить его с заглавным словосочетанием». «Характер отношений между текстом и заглавием многопланов. По форме информации, содержащейся в названии, принято выделять название-символ, название-тезис, название-цитату, название-сообщение, название-намек» [1, с. 188].

А.В. Лузина [2, с. 94–106] дает классификацию названий, в основу которой положено соотношение заглавия с традиционно вычленяемыми компонентами произведения: тематическим составом и проблематикой, сюжетом, системой персонажей, деталью, временем и местом действия:

-заглавия, представляющие основную тему или проблему произведения (Н.В. Гоголь «Женитьба»);

-заглавия, задающие сюжетную перспективу произведения (Чехов А.П. «Депутат, или Повесть о том, как у Дездемонова 25 рублей пропало»);

-персонажные заглавия (Н.В. Гоголь «Тарас Бульба»);

-заглавия, обозначающие время и пространство (А.И. Солженицын «Один день Ивана Денисовича»).

Опираясь на данную классификацию, мы проанализировали заглавия двухсот пятидесяти четырех произведений А.П. Чехова и пришли к

выводу: у писателя нет таких названий, которые взяты наугад, без самых серьезных на то оснований. Как бы ни было выразительно само по себе заглавие, в полной мере понять его смысл, оценить насколько оно удачно, можно лишь по прочтении произведения, соотнеся его с уже усвоенным содержанием. В процессе чтения чеховских произведений мы неоднократно возвращались к названию, стараясь уяснить его соотнесенность с внутренним содержанием текстов. От страницы к странице чеховское заглавие наполнялось смыслом и значением, обогащаясь смыслом целого и, в свою очередь, проясняя этот смысл. Мы убеждались в том, что между заглавием и произведением существует прямая и обратная связь. Как часть текста, заглавие связано со всем текстом идейно-тематически, эмоционально, а также лексически.

Так, уже в названии рассказа «Человек в футляре» заявлено о «футляре», и на протяжении всего повествования это слово употребляется десять раз. Герой рассказа – гимназический учитель, олицетворяющий собою косность, почти полное исчезновение человеческих чувств. Беликов «был замечателен тем, что всегда, даже в очень хорошую погоду, выходил в калошах и с зонтиком и непременно в теплом пальто на вате. И зонтик у него был в чехле, и часы в чехле…и нож у него был в чехольчике…Одним словом, у этого человека наблюдалось постоянное…стремление создать себе, так сказать, футляр…» Заметим, что Чехов подчеркивает не только желание учителя греческого языка окружить себя футляром из всевозможных вещей и предметов обихода, но и то, что «и мысль свою Беликов также старался запрятать в футляр». Добровольно надевая на себя футляр, он всю жизнь провел в некоем коконе, надежно защищавшем его от любых проявлений жизни. Недаром поэтому своеобразной кульминацией жизни героя является его смерть: «Теперь, когда он лежал в гробу, выражение у него было кроткое…даже веселое, точно он был рад, что наконец его положили в футляр…» Отчего умер чеховский персонаж? От первого непосредственного жизненного впечатления. Смерть Беликова вызвала у окружающих глубокое облегчение, они почувствовали себя свободнее, но ненадолго. В конце повествования автор утверждает: «футляр» распространен в окружающей жизни: «А разве то, что мы живем в городе в духоте, в тесноте…разве это не футляр?» Таким образом, начиная от названия и на протяжении всего повествования А.П. Чехов убеждает нас: так жить невозможно, такая жизнь убивает человека, она не имеет права на существование.

Обратимся к названию рассказа А.П. Чехова «Анна на шее». Дважды произносится в повествовании каламбур о «трех Аннах»: в первой части рассказа, сразу после свадьбы, когда Модест Алексеевич делится соображениями о своих наградах с женой Анной, и во второй части, когда его сиятельство, вручая Модесту Алексеевичу орден, точь-в-точь повторяет уже произнесенную однажды фразу. Первый смысл названия – метоними-

ческий (синекдоха): орден Анны второй степени полагалось носить на шее (а третьей степени – в петлице мундира). Второй, более глубокий, скрытый, заключается в том, что ради получения наград и продвижения по службе пожилой чиновник готов терпеть обман и своеволие молодой жены – Анну на шее.

Обратимся к рассказу «Палата №6».Уже в зачине рассказа о больничном флигеле, в котором произошла страшная история с больным Громовым и прежним доктором больницы Рагиным, внушается вывод: здесь не лечат: «Эти гвозди, обращенные остриями кверху, и забор, и самый флигель имеют тот особый, унылый, окаянный вид, какой у нас бывает только у больничных и тюремных построек». Изображенная палата умалишенных близка к описанию сахалинских тюремных лазаретов. Современники Чехова узнавали сходство «Палаты №6» также с таганрогским домом сумасшедших. Название этого рассказа несет горе, страдание.[3, с. 89]

Но вот светлое название «Вишневый сад». Главным действующим персонажем в пьесе Чехова является Вишневый сад, его красота во время цветения. Он является ключом к тексту. Когда Чехов произносил название своей пьесы, Станиславскому казалось, «что речь шла о чем-то прекрасном, нежно любимом». По мере развития действия персонажи пьесы все более отчетливо группируются в зависимости от их отношения к вишневому саду. Вишневый сад – это «судья» персонажей. Их отношение к саду – вот авторская мера нравственного достоинства того или иного героя. Природа у Чехова напоминает человеку о высшем его предназначении, о его неисчерпаемых возможностях, о красоте и счастье человеческой жизни.

Мы знаем, как серьезно Чехов подходил к названию произведения. По мнению писателя, заглавие – это смысловой стержень произведения, оно должно быть простым, ясным, предельно кратким и скромным. Вот, например, в первой редакции рассказ «Студент» был назван «Вечером». «Вишневый сад» назывался «Вишневый сад» с ударением на первом слоге. Писатель находил название, но оно продолжало его волновать. Вот свидетельство того, как Чехов работал над названием рассказа: «Название рассказа «Жестокий урок…» - неудачно. В нем нет простоты. Надо назвать рассказ каким-нибудь одним словом: «Гувернантка», нет, точнее – «Размазня». Нельзя не согласиться с Горьким, который так сказал о манере письма Чехова: «Чехов…умеет писать так, чтобы словам было тесно, мыслям – просторно». Это касается и названия.

## Список использованных источников

1. Вартаньянц А.Д., Якубовская М.Д. Поэтика. Комплексный анализ художественного текста. – М.,1994. – 240 с.
2. Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины: Учеб. пособие / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, С.Н. Бройтман и др. / Под ред. Л.В. Чернец. – М., 2000. – 556 с.
3. Чехов А.П. Собрание сочинений в 8 т. – М.,1970.

# ТЕХНОЛОГИЯ ВЕБ-КВЕСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

***Ракитина С.П.,***
*МБОУ Сухо-Сарматская СОШ,*
*с. Андреево-Мелентьево*

# WEB QUEST IN LITERATURE CLASSES

***Rakitina S.P.***

Время нестоит на месте,
и мы идем в ногу
с другими переменами.
*РайчелМид*

XXI век – век информационных технологий. Сегодня общество стремительно развивается и изменяется, бросая новый вызов нашей системе образования. Как подготовить подрастающее поколение к жизни и профессиональной деятельности в высокоразвитой информационной среде? Как научить детей самостоятельно принимать решения и эффективно использовать полученные в школе знания?

Об этом в «Федеральной целевой программе развития образования до 2020 г» отмечено: основной целью модернизации образования является «улучшение качества обучения, обеспечение гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, обладающей информационной культурой, что обусловлено социальным заказом информационного общества» [4]. Чтобы достичь этой цели, в процессе обучения и воспитания нужны инновационные подходы.

Что же такое инновация? Слово «инновация» выступает синонимом нововведения или новшества и может использоваться наряду с ними [1, с. 5]. В педагогике под инновациями принято понимать введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Чтобы по-новому преподавать литературу, нужно обновлять методику преподавания, широко внедрять современные педагогические технологии, в том числе информационно-коммуникационные. Образовательный веб-квест - одна из таких технологий.

Как отмечает О. А. Казановская, применяя технологию веб-квеста на уроках литературы, «преподавателем достигаются различные цели»: обучающие, развивающие, воспитывающие. [2, с. 334].

К обучающим целям относят формирование умений и навыков информационной деятельности, сбора и анализа материалов из различных источников, создания образов литературных героев, работы с художественными деталями, создания презентаций, решения проблемных ситуации

разными способами, принятия правильных решений и их обоснования, грамотной организации материала с целью повышения эффективности устных и письменных сообщений.

Среди развивающихцелей выделяют развитие интереса, в первую очередь, к литературе, информатике, а также к другим предметам, развитие критического мышления, логических связей между событиями и явлениями, умения общаться и выступать публично, использовать интернет-ресурсы для изучения литературы, для развития творческих способностей, мотивации обучения и качества усвоения знаний по изучаемому предмету, навыков аналитической работы с художественным текстом, работы с компьютером, умения работать в команде.

Среди воспитывающих целейвыделяют воспитаниебережного отношения к художественному слову, коммуникативной культуры как во время публичных выступлений, так и в процессе общения в Интернете.

Достижение данных целей помогает эффективно решать главные задачи преподавания литературы: формировать грамотного читателя, который, работая с художественным произведением, способен извлечь духовно-нравственные ценности; развивать творческую личность, которая способна совершенствовать сама себя и свою жизнь. Решаются эти задачи, в первую очередь, через работу с художественным словом, с литературным произведением.

Так что же такое веб-квест? Веб-квест (webquest) в образовательном процессе – это проблемное задание с элементами ролевой игры. Впервые веб-квест как учебное задание разработали профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего (США) Берни Додж и Том Марч [2, с. 102]. По определению Э. Холата, веб-квест – это «модель обучения, в которой предусмотрено вовлечение обучаемых в деятельность, средством для выполнения которой служат ресурсы сети Интернет» [7, с. 109]. Как отмечает Е.В. Нечитайлова, заслуженный учитель Российской Федерации, «отличительной особенностью веб-квеста остается активная деятельность учащихся на основе ресурсов сети Интернет» [5, с. 151].

Итак, образовательный веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Для чего разрабатываются такие веб-квесты? Для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения. Отличительной особенностью данной технологии является то, что часть или вся информация для работы учащихся в группах или индивидуально находится на различных веб-страницах. Данные страницы объединены системой гиперссылок. Ученики, путешествуя по сайту, выполняют предложенные задания, а в конце оформляют результаты своей работы в виде документа, компьютерной презентации, веб-страницы и т.п., в зависимости от изучаемого материала и поставленных целей.

Что дают веб-квесты самим ученикам? К. Видони и С. Мэдакс исследовали этот вопрос и пришли к выводу: веб-квесты способствуют тому, что учащиеся формируют собственную точку зрения, не полагаясь на мнение и тактику отбора информации авторов учебника. Представляя вопросы в различных ракурсах, веб-квесты позволяют учащимся основывать свои суждения на разных точках зрения. Чаще всего участники веб-квеста работают в группах, поэтому осознают значимость критической оценки суждений при совместной работе. Так как данный вид деятельности всегда предполагает получение определенного результата, представленного как всем участникам веб-квеста, так и учителю, то учащиеся получают критический отзыв и от самого учителя. К тому же «веб-квесты предрасполагают учащихся к постоянной самооценке, взаимооценке и контролю со стороны учителя, что, в свою очередь, содействуют развитию критического мышления» [2, с. 111–112].

Каковы условия применения технологии веб-квеста на уроках литературы с организационно-педагогической точки зрения?

Учитель литературы должен быть ИКТ-компетентен, уметь работать с пакетом MS Office, свободно ориентироваться в Интернет-пространстве. Для прохождения веб-квеста нужен компьютерный класс с доступом в Интернет, пакет MS Office, мультимедийная доска, проектор. Учащиеся тоже должны уметь работать с Интернет-ресурсами, с различными компьютерными программами, хорошо знать содержание литературного произведения, уметь выражать личностное отношение к изучаемому материалу, анализировать, обобщать, делать выводы, отстаивать свою точку зрения.

Веб-квест по литературе можно создать в несколько этапов.

На первом этапе преподаватель определяет возрастную категорию учащихся, тему, конкретные роли (например: следователи, путешественники, кулинары, журналисты, адвокаты, искусствоведы и т.д.).Для каждой роли учитель разрабатываетпорядок работы в виде инструкции, где указаны пошаговые действия, желаемый конечный результат и возможные способы оформления работы учащихся. Также тщательно преподавателем продумываются критерии оценки веб-квеста и даются интернет-ссылки, которые ученики могут использовать, чтобы найти ответы.

На втором этапе выбирают сайт (www.zunal.com, www.wix.com, www.okis.com и др.), где есть матрица (шаблон) для создания веб-квеста, форму, в которой ученики получат задание (в виде презентации, текста, наглядного материала), и после регистрации на сайте размещают веб-квест.

Независимо от продолжительности веб-квест имеет определенную структуру [3, с. 110], которая дана ниже.

1. *Введение.* Для того чтобы заинтересовать учащихся, учитель объясняет им, что они будут делать во время прохождения веб-квеста по той или иной теме.

2. *Задание.* На основном этапе работы учитель предлагает учащимся задание для работы. Оно заранее разрабатывается по теме и должно быть реалистичным и выполнимым. Задание состоит из вопросов и подвопросов, которые помогают раскрыть учебную тему.

3. *Процесс.* Учащиеся приступают к выполнению задания по предложенной инструкции.

4. *Ресурсы.* При выполнении заданий по теме учащиеся могут пользоваться адресами Интернет-сайтов, предложенных учителем.

5. *Оценка результативности.* Учащиеся могут оценить результаты своей работы, сравнив их с результатами работы одноклассников, в процессе чего учитель дает свои рекомендации.

6. *Вывод.* На данном этапе учащиеся могут сравнить полученный результат с целью, заданной в начале работы, а также осознать возможности использования полученных знаний и навыков в других областях деятельности.

Организуя работу учащихся на уроке, важно критически оценивать качество веб-квеста. Поэтому для учителей, которые разрабатывают собственные веб-квесты или используют готовые, существуют некоторые рекомендации. Например, темы веб-квестов должны соответствовать программе учебного курса по литературе. Веб-квест должен содержать достаточное количество возможных ресурсов и представлять возможности учащимся рассмотреть тему с разных точек зрения [6, с. 153]. Предполагая работу в группах, необходимо продумывать и индивидуальную работу учащихся в рамках веб-квеста, а также учитывать их возрастные особенности.

Надо отметить, что использование технологии Веб-квеста на уроках литературы имеет ряд как преимуществ, так и недостатков.

***Еедостоинства:***

- веб-квесты – яркий пример того, как проводить проектную работу;
- в Интернете можно найти большое количество интересных разработок веб – квестов, так как эту технологию в своей работе используют многие педагоги (например,

https://1963vera.jimdo.com/,
http://rita-wwwdvelovweb-kwest.blogspot.com/,
https://sites.google.com/site/vebkvestdubrovskij/,
https://sites.google.com/site/vebkvestevgenijonegin/home ,
https://tolstojln10.jimdo.com/,
https://www.sites.google.com/site/karamzinpisateliistorik/home,
http://semenovaoi.21428s21.edusite.ru/p24aa1.html ).

- в Сети имеются шаблоны для создания собственных веб-квестов, методические советы для этого, а также список поисковых систем и инструкции по их использованию;

- учащиеся больше времени тратят на выполнение задания, чем на поиск необходимой информации, так как преподаватель предоставляет им список сайтов, необходимый при выполнении задания.

***Трудности и проблемы:***

- чтобы пройти веб-квест и продемонстрировать свои результаты, учащиеся должны иметь доступ в Сеть;
- все участники веб-квеста должны обладать определенным уровнем компьютерной грамотности;
- недостаточно быстрый Интернет может затруднять работу с сетевыми ресурсами.

Сегодня уже трудно представить работу школы без доступа в глобальное информационное пространство. Интернет является универсальным средством поиска информации и передачи знаний. Цели образования заставляют преподавателей выбирать такие учебные методы и формы организации работы, которые активизируют познавательную деятельность учащихся, повышают учебную мотивацию, развивают умение учиться. Именно поэтому использование компьютерных технологий в образовании открывает новые возможности и в методике образования, и в освоении и усовершенствовании знаний.

**Список использованных источников**


1. Аврашков Л.Я. Инновационный менеджмент. – М. – 2005. – С. 5.
2. Казановская, О.А. Использование технологии Web-квестов на уроках литературы //Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «ИНФО-СТРАТЕГИЯ 2012». – Самара: ООО «Книга», 2012. – С. 334–338.
3. Нечитайлова Е. В. Веб-квесты как методика обучения на основе Интернет – ресурсов // Проблемы современного образования. – 2012. – №2. – С.147–155.
4. Федеральная целевая программа развития образования до 2020 г.
5. Halat E. A Good Teaching Teachnique: WebQuests / E. Halat // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas; vol. 81, issue 3. – 2008. – P.109–112.
6. *Lipscomb G.* «I Guess It Was Pretty Fun»: Using WebQuests in the Middle School Classroom / G. Lipscomb // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas; vol. 76, issue 3. – 2003. – P.152–155.
7. Vidoni K., WebQuests / K. Vidoni, C. Maddux // Computers in the Schools; vol. 19, issue 1. – 2002. – P.101–117.

# ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

***РадецкаяЕ.И.,***
***Шавва П.О.,***
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,*
*г. Ростов-на-Дону*

# LANGUAGE AND YOUTH CULTURE

***Radetskaya E.I., Shavva P.O.***

Очевидно, что, будучи живым, активно функционирующим, максимально развитым языком, на современном этапе развития русский язык претерпевает определенные изменения. Среди русскоговорящей молодежи, являющейся тем поколением, которое уже ответственно за судьбу будущего нашей страны, распространяются как минимум две тенденции реализации языковых средств: упрощение языка и усиление роли сленга.

Одной из главных проблем в современном состоянии нашего языка и говорящего на нем общества является не сложность норм русского языка и их соблюдение, а именно его упрощение для общения друг с другом. Прогресс, возрастающий темп жизни требуют и ускорения обмена информацией [2]. Однако далеко не каждый подросток способен излагать свои мысли грамотно даже в усеченных, коротких фразах.

Язык, будучи способом общения людей, выражения мыслей, является основным средством понимания друг друга. Русский язык – один из самых богатых по количеству языковых средств языков мира. Почему же тогда подрастающее поколение не использует всю его красоту и полноту? Объяснить это можно тем, что у современной молодежи иные приоритеты по сравнению с предыдущим поколением: на первый план выходит простота общения. В числе причин такого условия коммуникации в молодежной среде можно выделить:

1) влияние социальных сетей (как и интернета в целом);

2) компьютерные сетевые игры, в процессе которых приходится отвечать сокомандникам сокращенными словами или заменять слова на более простые;

3) особенности детской психики (дети стараются всегда все сделать быстро, поэтому стремятся к сокращению слов в речи);

4) деградация населения, вызванная, в том числе увеличением потребления наркотиков, алкоголя и др.

Вторая тенденция в языке современной молодежи – это употребление в речи жаргонизмов, в частности сленга.Современный язык следует за

изменениями, происходящими в нашей жизни, связанными со сменой культурных ориентиров, ценностей, установок в обществе. Из всех современных речевых особенностей русского языка молодежный жаргон является наиболее социально значимым, так как его использует значительное число носителей языка.

Среди причин жаргонизации молодежной речи можно выделить следующие:

1) чувство протеста; с раннего детства взрослые учат ребенка следовать языковым нормам, из-за чего у него появляется некое сопротивление, ведь подобные требования осознаются им как давление, его гнетет обязанность выполнения любых правил, поэтому у детей появляется замена нормативной лексики на более удобную для них;

2) ореол таинственности, поскольку жаргоны понятны не всем носителям языка, из-за таинственности и незнания понятий подростки начинают повторять такие слова в жизни;

3) желание выглядеть более авторитетно, подростковый сленг пополняется новыми словами, звучащими в криминальных сериалах, боевиках, персонажам которым подростки начинают подражать, ведь им кажется, что герои фильмов авторитетны;

4) желание изобрести особые способы общения, непонятные посторонним;

5) стремление выразить себя и т.д.

Стоит ли опасаться жаргонизации речи? Думается, что сленг со временем будет исчезать из уст подростков, что можно назвать этапом взросления. На самом деле, не у каждого подростка в лексиконе можно услышать употребление сленга.

Соблюдение норм русского языка современной молодежью необходимо для умения грамотно выражать свои мысли, чтобы общаться в формальной обстановке и использовать знания языка во всей его полноте и красоте. Необходимо заинтересовывать подростков в правильном изложении своих мыслей по правилам русского языка.

Современную речь без сленга представить невозможно. Живое общение молодежи в целом отличается включением в общение самого широкого списка средств выразительности и образности, среди которых наиболее популярны просторечия и жаргоны.

Обилие новых слов в русском языке приводит иногда к недостаточно быстрому их усвоению, неосознанному употреблению, к несоответствиям и ошибкам, тревожащим лингвистов. Многие ученые считают, что сейчас для русского языка настали трудные времена, что он теряет свой блеск и глубину. Однако, на наш взгляд, правы те, кто осознает, насколько мудр, самобытен и самодостаточен русский язык. Он живет и развивается по собственным законам, подобно живому организму, а мы, носители языка, лишь транслируем его возможности в речи. Писатель А. Варламов утвер-

ждал: «Русский язык обладает большим жизненным потенциалом и устойчивостью, чем нам представляется. Не думаю, что наше поколение или современное общество в целом способно его кардинальным образом исказить…» [1]. Добавим, что носителей русского языка, а также тех, кто изучает его, по всему миру слишком много для того, чтобы он исчез или ассимилировался с другими.

Следует отметить, что идеального, «неиспорченного» языка никогда и не существовало. В настоящее время жаргон употребляется в прессе и даже в литературе для придания речи живости. Нельзя относиться к жаргону как к чему-то, что загрязняет русский язык, ведь это неотъемлемая его часть.

Конечно, мы также видим особую важность в укреплении позиций русского языка у современной молодежи, которая не всегда уместно употребляет просторечные слова, часто в контекстах, для них не предназначенных, например в общении с людьми старшего поколения.

В период становления личности очень важно задать вектор развития в нужном, правильном направлении и привить ребенку уважение к родному языку, а следовательно, к России в целом и отдельному ее человеку, призвать молодых россиян сохранять и соблюдать нормы литературного языка.

**Список использованных источников**

1 Кирьянова О. «Русская литература обладает огромным потенциалом воздействия»: беседа с писателем Алексеем Варламовым // Православие.ru. – Режим доступа: https://pravoslavie.ru/98385.html (дата обращения: 05.11.2019).

2 Полякова О.А., Покотыло М.В. Русский язык и деловые коммуникации. – Ростов н/Д: ФГБОУ ВО РГУПС, 2019. – 135 с.

# УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

***Савченкова И. Н., Скуратова Е.А., Шакирова Г.Р.,***
*Южный федеральный университет,*
*г. Ростов-на-Дону*

# TUTORIAL FOR FINAL RUSSIAN LANGUAGE TESTING PREPARATION AT THE PRE-UNIVERSITY LEVEL

***Savchenkova I.N., Skuratova E.A., Shakirova G.R.***

В настоящей публикации ставится цель рассмотреть некоторые вопросы, связанные с обучающими возможностями тестовых заданий. Учебное пособие «Русский язык как иностранный (довузовский этап обучения, уровень B1+)» [3] будет проанализировано под углом возможности использования тестов в обучающем режиме.

Интерес к проблемам использования тестов не только в контролирующих, но и в обучающих целях прослеживается в научно-методических работах [4, 5, 6]. Однако основная литература по этой проблематике не проясняет в полной мере различия между этими двумя аспектами тестирования. В то же время публикации последних лет свидетельствуют о большой заинтересованности преподавателей-практиков в реализации именно обучающей функции тестовых методик.

Словарь терминов и понятий тестологии [2, с. 54] рассматривает обучающий тест как разновидность *педагогического теста*, как особым образом организованную систему тестовых заданий, предназначенную: для ориентирования в изучаемом материале и формирования знаний (тест-репетитор); для многократного повторения языкового и речевого материала и формирования на этой основе навыков и умений (тест-тренажер); для контроля уровня владения материалом, изученным в рамках одного из циклов учебного процесса.

Педагогический тест является средством измерения знаний, представляющим собой стандартизированную систему заданий, позволяющую объективно оценить уровень обученности и выразить результат в числовом эквиваленте [6].

При создании пособия «Русский язык как иностранный (довузовский этап обучения, уровень B1+)» авторы исходили из того, что обучающий тест по форме, способу разработки, технологии представления заданий и проверки их выполнения остается контролирующим, но при этом должен иметь и особые качества, которые позволили бы использовать его на определенном этапе обучения. Эта идея находит отражение в содержании и ме-

тодической направленности пособия, в частности, в том, что, помимо собственно тестовых, во всех разделах пособия помещены теоретические сведения в виде комментариев, которые акцентируют внимание обучающегося на тех аспектах языковой (речевой) подготовки, знание которых требуется в каждом конкретном случае. Пример комментария в Разделе 1 «Грамматика. Лексика»:

**Комментарий**. Вспомните языковые средства, которые часто используются в научном стиле в зависимости от коммуникативных задач, которые стоят перед автором текста. Обратите внимание на возможность параллельного использования различных конструкций.

1. Если мы хотим дать определение предмета, квалифицировать его, мы можем использовать следующие конструкции.

•**Кто** (конкретное) – **(это / есть)кто** (общее); **Что** (конкретное) – **(это / есть) что** (общее): *Ростов-на-Дону – южный город;История науки есть история проб и ошибок, которые совершали все великие ученые на пути к всемирному признанию.*

•**Кто** (конкретное) **является кем** (общее). **Что** (конкретное) **являетсячем** (общее): *Ростов-на-Дону является южным городом*.

•**Что**(общее)**называется / называют чем** (конкретное)*;* **Что**(общее) **носит название / получило название / чего (II)** (конкретное): *Город, построенный на месте крепости святого Дмитрия Ростовского, назвали Ростовом-на-Дону / получил название Ростова-на-Дону*.

•**Кто** (конкретное) **считается кем** (общее). **Что** (конкретное) считается **чем** (общее): *Санкт-Петербург считается второй столицей России*. **Кого** (конкретное) **считают кем** (общее). **Что** (конкретное) **(IV) считаютчем** (общее): *Санкт-Петербург считают второй столицей России*.

«*Считается», «считают*» – мнение большинства. *Я считаю кого (что) кем (чем)* – субъективное мнение одного человека.

•**Что** (конкретное) **представляет собой что** (общее) (**IV**). При описании внешнего вида, структуры: *Вода представляет собой бесцветную жидкость без запаха.*

•**Что** (конкретное) **заключается в чем** (общее): *Исторический метод заключается в изложении материала в хронологической последовательности.*

Таким образом, обучающий потенциал тестовых заданий обеспечивается целым рядом взаимосвязанных средств.

В процессе обучения тесты используются обычно с целью текущего / тематического / рубежного контроля усвоения знаний и умений либо для диагностики, т. е. для установления причин пробелов в знаниях обучающихся.

В отличие от этого обучающее использование тестов в учебном процессе, на наш взгляд, уместно лишь в тех случаях, когда усвоение языкового и речевого материала определенного этапа завершено и возникает необходимость *системно структурировать* знания обучающихся и тем

самым провести проверку (и самопроверку) готовности к итоговым экзаменам. Кроме того, в необходимых случаях осуществляется и *коррекция языковых знаний*.

Таким образом, авторы пособия считают, что тесты в обучающих целях нецелесообразно применять при первичном представлении материала. На этом этапе учебная работа строится на основе методически и психологически обоснованной системы языковых (подготовительных) и речевых (коммуникативных) упражнений.

В учебном пособии учитывается отмеченная выше необходимость систематизации знаний грамматических категорий и синтаксических конструкций учащихся на предэкзаменационном этапе. Это проявляется в первую очередь в системном представлении в Разделе 1 «Грамматика. Лексика» учебного (лексико-грамматического) материала, который группируется по форме передачи информации: «формат – фраза» и «формат – сюжетный текст». При этом систематизируются знания следующих тем изученного грамматического материала уровня В1:

сочетание существительных с числительными и местоименными наречиями;

полные и краткие формы прилагательных и причастий;

предложно-падежная система;

активные и пассивные конструкции;

активные (действительные) и пассивные (страдательные) причастия и синонимичные им конструкции;

деепричастные обороты и синонимичные им конструкции;

выражение определительных, временных, пространственных, причинно-следственных, целевых, изъяснительных, условных, уступительных отношений в структуре простого и сложного предложений.

Обучающий характер имеет и информационно-содержательная составляющая тестовых упражнений, отражающая общегуманистическую, общенаучную и социально-культурную проблематику. Для расширения страноведческих знаний иностранных студентов в пособие вводится информация о русской культуре, российской персоносфере, в том числе сведения, относящиеся к местному страноведению. Примеры текстового материала: *Текст 7 «Ю.А. Гагарин», Текст 8 «Л.С. Латынина», Текст 9. «Москва», Текст 1 «Ростовский зоопарк», Текст 11 «Четыре моря» и др*.

При рассмотрении особенностей обучающего теста важным является вопрос о его объеме. В отличие от контролирующих, обучающие тесты не ограничены временными рамками их выполнения, поэтому количество и объем заданий может варьироваться в зависимости от методически обоснованной цели теста, от степени сложности языкового материала.

Разрабатывая параметры, определяющие объем и содержание обучающих тестов, авторы пособия учитывали также трудности, с которыми сталкиваются инофоны. В связи с этим предусмотрено значительное количество заданий по грамма-

тике, по различным видам речевой деятельности – по чтению, письму, аудированию и говорению.

При конструировании обучающих тестов по грамматике и лексике использовалась преимущественно форма заданий с выбором ответа (множественный выбор). В данном случае учитывалось, что задания данного вида технологичны, эффективны и удобны, в силу чего они используются в субтесте «Грамматика. Лексика» при итоговом контроле, подготовка к которому и является целью учебной работы на основе рассматриваемого пособия. Обучающее использование представленных в пособии заданий множественного выбора позволяет, во-первых, при минимальных временных затратах (чему способствует наличие ключей) проверять правильность выполняемых заданий, а во-вторых, подготовить иностранных учащихся к выполнению экзаменационного субтеста, создавая эффект так называемой «тестовой искушенности» [1, с. 147].

Примером другого типа заданий могут служить задания на дополнение. При выполнении этих заданий студенты должны продемонстрировать знание различных лексических единиц, особенности употребления той или иной единицы в соответствии со стилем и сочетаемостными возможностями. Пример (Раздел 1 «Грамматика. Лексика») [3, с. 56].

**Задание 2**. Прочитайте тексты. Напишите в матрице пропущенные слова или словосочетания.

Текст 1.**Экскурсия в Новочеркасск**

Этой весной мы (1) ... на экскурсию в Новочеркасск. В свое время он (2) ... крупным южнороссийским городом, новой столицей донских казаков. Новочеркасск (3) ... в 1805 году.

Автобусы (4) ... к общежитиям в девять часов. Мы сели и (5) ... . (6) ... мы недолго. Когда мы (7) ... в Новочеркасск, то сразу (8) ... к Вознесенскому собору. Вознесенский собор (9) ...»вторым солнцем Дона». Этот собор – третий в России по величине и красоте.

Когда солнце светит ярко, храм (10) ...за многие километры. Одновременно в храме может (11) ...пять тысяч человек. Мрамор для пола храма (12) ... в Новочеркасск специально из Италии и Франции.

*Ключи.* **Задание 2**. Текст 1 [3, с. 146].

| | |
|---|---|
| 1. | ездили / поехали |
| 2. | был / являлся |
| 3. | (был) основан / основали; (был) построен / построили |
| 4. | подошли / подъехали |
| 5. | поехали / отправились в путь |
| 6. | Ехали |
| 7. | въехали / приехали |
| 8. | поехали / направились |
| 9. | называют / считают |
| 10. | виден / можно видеть / увидеть |
| 11. | находиться / быть |

| | |
|---|---|
| 12. | (был) привезен / привезли / (был) доставлен / доставили |

Обучающее использование тестов позволяет рационализировать учебный процесс, предоставляя возможности для увеличения доли самостоятельной работы иностранных учащихся. Это учтено в пособии и обеспечивается тем, что в нем предусмотрены ключи к тестовым заданиям. Важно также, что индивидуальное, «без вмешательства» преподавателя, выполнение каждым студентом в отдельности тестовых заданий сопровождается самопроверкой и самооценкой результатов. В этом случае тестирование, сохраняя свою первоначальную, базовую функцию контроля, выступает и как способ обучения, причем – обучения индивидуализированного, личностно-ориентированного, что особенноважно в свете современных концепций образования. Возникающие же у студентов в процессе самостоятельной работы вопросы создают дополнительные стимулы к самообучению, а также обеспечивают их стремление восполнить пробелы в знаниях, выявленные ими самостоятельно, «безвмешательства» преподавателя, на аудиторных занятиях.

Опыт создания и апробации учебного пособия для подготовки к тестированию свидетельствует о возможности реализовать обучающий потенциал методики тестового контроля.

**Список использованных источников**


1. Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). – М., 2003.
2. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии. – 2-е изд. Стер., – М: Рус.яз. Курсы, 2006.
3. Ильин Д.Н., Савченкова И. Н., Скуратова Е.А., Шакирова Г. Р. Русский язык как иностранный (довузовский этап обучения, уровень В1+) / учебное пособие. Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 152 с.
4. Парецкая М.Э., Савченкова И.Н., Шакирова Г.Р. Тестовые технологии в обучении русскому языку как иностранному Альманах современной науки и образования, № 8 (15): Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика преподавания языка и литературы: В 2 ч. – Ч.1. – Тамбов, «Грамота», 2008. – С. 149–153.
5. Пути и средства развития теории и практики лингводидактического тестирования. Сб. научно-методических статей. – М.: РУДН, 2007.
6. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М., 2002.

# ВЫМЫСЕЛ И РЕАЛЬНОСТЬ В ПОВЕСТИ «СТЕПЬ» А. ЧЕХОВА

***Саньоль М.,***
*Французский институт в Германии,*
*г. Эрфурт (Германия)*

# FICTION AND REALITY IN THE NOVELLA «THE STEPPE» BY A. CHEKHOV

***Sanjol M.***

«Степь» – одно из первых значительных произведений Чехова, которое он написал и опубликовал в 1888 году в газете «Новое время». Степь станет также первым произведением Чехова, предъявленным литературному сообществу в литературном журнале «Вестник Севера» в Петербурге и снискавшим похвалу, в частности, от писателя Дмитрия Григоровича.

Ход повествования очень четкий. С первого взгляда – это заметки путешественника, которые при дальнейшем знакомстве перерастают в начало долгого романа, проявляются все персонажи и двигаются в путь.

На каждом этапе их путешествия мы задумываемся, в реальности мы или в ирреальности. Чувствуется влияние Гоголя и его бдений в деревушке близ Диканьки, когда писатель рассказывает нам неправдоподобные истории о великокняжеских ведьмах и бандитах в украинской сельской местности. Повествование обогащается романтическими преувеличениями и вымышленными разработками и строится так, что складывается впечатление, что рассказчик сам был свидетелем событий.

То же самое делает Чехов. Он рассказывает реальную историю, путешествие от не названного места в степи, вероятно, где-то на Украине, к портовому городу, тоже не названном, это может быть Таганрог, но, может и Ростов-на-Дону, расположенный на берегу крупной реки. Антон Павлович не только рисует пейзажи и дает читателю великолепную возможность представить степь во всей ее обширности и однообразии, но и вкрапляет в повествование истории, услышанные на постоялых дворах, в которых он останавливался по дороге, истории, которые смешивают чистейший реализм и фантастику до такой степени, что никогда не знаешь точно, где правда, а где вымысел.

Как на выставке Мусоргского, мы переходим, как от одной картины к другой, от одного рассказа к другому, от одной байки к следующей, путешествуя по степи между постоялыми дворами.

История рассказана от лица мальчика лет десяти, Егорушки, который, конечно, является прототипом автора, путешествует со своим дядей и священником. С самого начала, в деревне, откуда они уезжают, герои проходят мимо кладбища, где юный Егор, думает об отце и бабушке, которые

покоятся в тени вишневого дерева. Читателю представляется великолепная картина: утопающие в зелени белые могилы. Картина, которая меняется в зависимости от времени года. Егорушка вспоминает, что, когда цветет вишня, эти белые пятна смешаются с вишневыми цветами в белое море; а когда она спеет, белые памятники и кресты бывают усыпаны багряными, как кровь, точками. Невозможно, конечно, не связывать данное повествование с ролью вишневого сада в жизни и творчестве писателя. Именно благодаря пьесе «Вишневый сад» Чехов сникал всемирное признание.

Уже на выезде из N., уездного города Z-ой губернии, глазам читателя предстает настоящая картина мастера, великолепнейшее описание степи, которое надолго остается в памяти как ключевой момент повести, придающий повествованию особую атмосферу, не растворяющуюся до конца чтения: «Между тем, перед глазами ехавших расстилалась уже широкая, бесконечная равнина, перехваченная цепью холмов. Теснясь и выглядывая друг из-за друга, эти холмы сливаются в возвышенность, которая тянется вправо от дороги до самого горизонта и исчезает в лиловой дали; едешь-едешь и никак не разберешь, где она начинается и где кончается...»

Вскоре ослепление из-за восхода солнца проходит, природа пробуждается … «роса испарилась, воздух застыл, и обманутая степь приняла свой унылый июльский вид. Трава поникла, жизнь замерла. Загорелые холмы, буро-зеленые, вдали лиловые, со своими покойными, как тень, тонами, равнина с туманной далью и опрокинутое над ними небо, которое в степи, где нет лесов и высоких гор, кажется страшно глубоким и прозрачным, представлялись теперь бесконечными, оцепеневшими от тоски...»

Далее Чехов возобновляет описание однообразия пейзажа, что позволяет ему, благодаря эффекту повторения, еще больше усилить впечатление грусти, навеянной местом: «Направо темнели холмы, которые, казалось, заслоняли собой что-то неведомое и страшное, налево все небо над горизонтом было залито багровым заревом, и трудно было понять, был ли то где-нибудь пожар или же собиралась восходить луна».

Во время привалов, которые делают путешественники, Чехов знакомит читателя с различными картинами русской сельской жизни во всех ее формах, ярких и красочных. Две картины, в частности, выходят из обыденности и особенно привлекают внимание, это живописное пребывание на еврейском постоялом дворе, а дальше встреча с людьми, рассказывающими страшные истории о разбойниках.

Встреча на постоялом дворе чрезвычайно интересна, во-первых, потому, что она отражает нам тот аспект русской жизни, который на сегодня остался в прошлом. А именно то время, когда в русской сельской местности, особенно граничащей с Украиной, встречались евреи, занимающиеся ремеслами, служившие кучерами фиакров или содержавшие постоялые дворы. Здесь евреи карикатурированы, потому что они говорят на ломаном русском языке с сильным акцентом, который во французском переводе

проявляется как немецкий акцент, так, как это делает Бальзак, когда он дает слово барону де Нусингену, еврею из Эльзаса. Чехов не высмеивает их недостатки, но, описывая сцены еврейской жизни, подчеркивает особенности их характера и бытия.

Однако самое интересное для иллюстрации нашей проблематики – привал в степи, где кучер? Пантелей пугает других путешественников рассказами о разбойниках. Там переход от реальности к вымыслу осуществляется медленно, постепенно, описание пейзажа толкает на иллюзии и представления странных, сказочных вещей. Егорушка после привала и легкого отдыха снова обнаруживает пейзаж степи, которая кажется ему на этот раз немного другой, но не принципиально иной, потому как все такой же однообразной, вызывающей галлюцинации: «Холмов уже не было, а всюду, куда ни взглянешь, тянулась без конца бурая, невеселая равнина; кое-где на ней высились небольшие курганы, и летали вчерашние грачи. Далеко впереди белели колокольни и избы какой-то деревни; по случаю воскресного дня хохлы сидели дома, пекли и варили – это видно было по дыму, который шел изо всех труб и сизой прозрачной пеленой висел над деревней. В промежутках между изб и за церковью синела река, а за нею туманилась даль. Но ничто не походило так мало на вчерашнее, как дорога. Что-то необыкновенно широкое, размашистое и богатырское тянулось по степи вместо дороги; то была серая полоса, хорошо выезженная и покрытая пылью, как все дороги, но шириною в несколько десятков сажен. Своим простором она возбудила в Егорушке недоумение и навела его на сказочные мысли. Кто по ней ездит? Кому нужен такой простор?»

Кажется, здесь начинается галлюцинация Егорушки, потому что он продолжает: «Можно, в самом деле, подумать, что на Руси еще не перевелись громадные, широко шагающие люди, вроде Ильи Муромца и Соловья Разбойника, и что еще не вымерли богатырские кони. Егорушка, взглянув на дорогу, вообразил штук шесть высоких, рядом скачущих колесниц, вроде тех, какие он видывал на рисунках в священной истории; заложены эти колесницы в шестерки диких, бешеных лошадей и своими высокими колесами поднимают до неба облака пыли, а лошадьми правят люди, какие могут сниться или вырастать в сказочных мыслях. И как бы эти фигуры были к лицу степи и дороге, если бы они существовали!»

Видно, что ребенок мечтает, но его мечта, его представление, вызвано, порождено самим пейзажем, как будто это мираж в пустыне, однообразие степи порождает желание освободиться от него и увидеть мир более разнообразный, более красочный, более мерцающий, и там он представляет себе колесницы, запряженные лошадьми, как в гонках на колесницах древности.

На самом деле, видение, которое дает нам здесь Чехов, вполне предвидимо, потому что это танки, но совершенно другого типа, русские танки Второй мировой войны, которые прошли через этот огромный степной ре-

гион, как в Курском бассейне, дальше на север, так и в том, в котором мы находимся, и который открывает путь на Донбасс и Украину.

Но эта галлюцинация – лишь начало реального перелома в фантастике, или, по крайней мере, в реальности-фантастике, с историей купцов и разбойников, которая последует немедленно. Надо уточнить, что в этом месте уже не видно отчетливо, наяву ли это повествование или во сне Егора, потому что вдруг конвой, в котором он находится, состоит из двадцати повозок вместо трех. Мы имеем дело со своего рода рассказом в рассказе, или повествованием в рассказе, потому что за две страницы до этого Егорушка был доверен своим дядей другим людям, купцам, мы даже не знаем, хорошо ли он их знает и почему доверяет племянника, за которого он отвечает, этому человеку по имени Пантелей, тем более среди этих пейзажей, которые вдохновляют на смерть: «Попадается на пути молчаливый старик-курган или каменная баба, поставленная бог ведает кем и когда, бесшумно пролетит над землею ночная птица, и мало-помалу на память приходят степные легенды, рассказы встречных, сказки няньки-степнячки и все то, что сам сумел увидеть и постичь душою».

Становится известно, что Пантелей – выходец из Курской губернии, но живет в Славяносербске, то есть в том месте, что сегодня называется Донбассом, и что его жена и дети сгорели в пожаре его дома, в тот день, когда он был в командировке в Орле. Обоз останавливается, и Егор замечает крест на обочине. Еще один элемент пейзажа, который будет вызывать образы и станет зацепкой в повествовании: «В одинокой могиле есть что-то грустное, мечтательное и в высокой степени поэтическое... Слышно, как она молчит, и в этом молчании чувствуется присутствие души неизвестного человека, лежащего под крестом. Хорошо ли этой душе в степи? Не тоскует ли она в лунную ночь? А степь возле могилы кажется грустной, унылой и задумчивой, трава печальней и кажется, что кузнецы кричат сдержанней... И нет того прохожего, который не помянул бы одинокой души и не оглядывался бы на могилу до тех пор, пока она не останется далеко позади и не покроется мглою...».

Тогда мы узнаем от одного из путников, Дымова, что «именно там жнецы убили купцов». Дымов рассказывает, как купцы остановились на постоялом дворе, где хвастались, что у них есть деньги, а на следующий день были убиты подслушавшими их жнецами. По этому поводу Пантелей вспоминает еще одну историю, которую он, в свою очередь, рассказывает нам, и мы иногда удивляемся, не снится ли это все рассказчику. Действительно, Пантелей рассказывает нам, что он привел купцов, приехавших из Великороссии, из Курского правительства. Когда они поселились на постоялом дворе, он видел, как вечером, в полночь, в погребе бандиты точили свои ножи. Он успел выбраться через крышу и предупредить окрестных крестьян, которые пришли с вилами и пиками и смогли остановить этих

бандитов незадолго до того, как те перерезали купцу горло. В погребе вроде нашли человеческие кости.

Потом Пантелей рассказывает следующую историю. Якобы в тот же день он тоже останавливался на постоялом дворе с одним купцом. Купец спал в гостевой комнате, а Пантелей с лошадьми. Было у него нехорошее предчувствие, и действительно, в тот момент, когда он приходит разбудить купца, чтобы сказать ему, чтобы он ушел раньше, чем планировалось, приходит хозяин с хозяйкой и тремя слугами, все вооруженные шашками, чтобы убить купца. Купец просит пощады хотя бы для кучера, но они отказываются, хотят убить обоих. Но в тот момент, когда хозяин готовится заколоть купца, кто-то стучит в окно и говорит, что лошади готовы. Охваченные страхом, разбойники разбежались. Но у окна никого не было. Пантелей говорит, что это добрый Бог послал Ангела. На этот раз их спасли, они ушли со своими лошадьми.

Затем Пантелей рассказывает третью историю, в которой, опять, центральную и решающую роль играют шашки, и там автор, Чехов, который явно пишет вымысел, осуждает своего собственного персонажа как аффабулятора: « …одинаково чувствовался вымысел. Слышал ли он эти рассказы от кого-нибудь другого, или сам сочинил их в далеком прошлом и потом, когда память ослабела, перемешал пережитое с вымыслом и перестал уметь отличать одно от другого? Все может быть, но странно одно, что теперь и во всю дорогу он, когда приходилось рассказывать, отдавал явное предпочтение вымыслам и никогда не говорил о том, что было пережито».

Поэтому Чехов задается вопросом, спрашивает себя, следует ли верить его словам, верно ли то, что он говорит, и в то же время отрицательно отвечая на этот вопрос, осуждая его, так сказать, как человека, рассказывающего вымышленные истории. Но действительно ли рассказы, которые рассказывает нам Чехов, верны или они тоже не вымышлены ?

Таким образом, этот факт бросает тень на личную историю, которую рассказывал нам ранее этот Пантелей, а именно, что его жена и дети погибли при пожаре в своем доме в Славяносербске, когда он был в пути в Орел. Поскольку остальная часть того, что он рассказывает, заподозрена принадлежит вымыслу, этот рассказ также, вероятно, будет вымышленным.

Однако в этом месте Чехов позволяет себе размышление, которое придает вымыслу статус более высокий, статус почти правды: «Жизнь страшна и чудесна, а потому какой страшный рассказ ни расскажи на Руси, как ни украшай его разбойничьими гнездами, длинными ножиками и чудесами, он всегда отзовется в душе слушателя былью, и разве только человек, сильно искусившийся на грамоте, недоверчиво покосится, да и то смолчит. Крест у дороги, темные тюки, простор и судьба людей, собравшихся у костра, – все это само по себе было так чудесно и страшно,

что фантастичность небылицы или сказки бледнела и сливалась с жизнью»

Понятно, что в этом тексте, который явно является авторским вмешательством, где рассказчик высказывает свое мнение о том, как он заставляет повествование разворачиваться, Чехов демонстрирует свою литературную технику, которая позволяют реальности и вымыслу соединяться. Он даже заходит так далеко, что говорит, что реальность сама по себе фантастична и необыкновенна, так как рядом с ней бледнеет все, что можно вообразить. Интересно также посмотреть, как Чехов вводит это авторское выступление: «За обедом никто не произнес ни слова, размышляя о том, что только что услышали», как будто читая мысли путешественников.

Это еще один персонаж, который колеблется между реальностью и вымыслом – тем более, что он появляется долгое время только в рассказах других персонажей, – это почти мифическая фигура Варламова, этого человека, о котором мало что известно и которого очень хочется найти: мы идем за ним, спрашиваем о путях его бегства, ищем его в харчевне « пьющих молоко», а затем в других местах, не давая читателю знать, кто это, пока не появляется очень банальный, вовсе не таинственный Варламов: «В малорослом сером человечке, обутом в большие сапоги, сидящем на некрасивой лошаденке и разговаривающем с мужиками в такое время, когда все порядочные люди спят, трудно было узнать таинственного, неуловимого Варламова, которого все ищут, который всегда «кружится» и имеет денег гораздо больше, чем графиня Драницкая».

В следующей сцене, где Егор все еще с теми людьми, которым он был доверен, разразилась такая непогода, что вся природа глубоко потрясена, яростно дует ветер, стихии неистовствуют, даже Земля, кажется, поднимается из-за пыли, которая предшествует водяным тромбам: «Ветер со свистом понесся по степи, беспорядочно закружился и поднял с травою такой шум, что из-за него не было слышно ни грома, ни скрипа колес».

Когда гроза действительно разразилась, и гром гремел рядом с повозкой, у молодого Егора снова начались галлюцинации: «Глаза опять нечаянно открылись, и Егорушка увидел новую опасность: за возом шли три громадных великана с длинными пиками. Молния блеснула на остриях их пик и очень явственно осветила их фигуры. То были люди громадных размеров, с закрытыми лицами, поникшими головами и с тяжелою поступью. Они казались печальными и унылыми, погруженными в раздумье. Быть может, шли они за обозом не для того, чтобы причинить вред, но все-таки в их близости было что-то ужасное».

Далее мы узнаем, что те, кого он принял за гигантов, «оказались обыкновенными мужиками, державшими на плечах не пики, а железные вилы». Его галлюцинации продолжаются, в болезненном бреду, он воображает, что старуха, которая приносит ему дыню и арбуз, «достала оттуда

длинный, острый ножик, очень похожий на те ножи, какими на постоялых дворах разбойники режут купцов».

Таким образом, сознание больного мальчика проецирует события, о которых шла речь в страшных историях. Затем будто издалека, все еще в своем бреду, он видит молодого Тита, «который на тонких ножках подошел к постели и замахал руками, потом вырос до потолка и обратился в мельницу».

Именно в этом бреду, из-за холода и болезни, Егор в обозе во главе с Пантелеем добирается до большого города с широкой рекой, очевидно, Ростова-на-Дону. Конвой останавливается у порта, и где герои находит своего дядю Кузничева и отца Христофора, оставивших его в пути.

Несколько названий мест в этой давней новелле усиливают идею фантастики, потому что места, в основном, не названы по имени, почти все они остаются анонимными. Порт, например, не назван и вполне может быть Таганрогом, но это скорее Ростов из-за широкой реки, а может быть, смесь того и другого. Первоначально мы были в N., уездного города Z-ой губернии но, тем не менее, некоторые деревни или так называемые места названы во время романа, некоторые из которых кажутся воображаемыми, другие вполне реальными, способствуя тому смешению реальности и вымысла, которое проходит через всю книгу.

На карте местности того времени не найти ни Ровно, ни Демидово, ни Калачик, но Славяносербск действительно существует, в Донбассе, как и Луганск, где был воспет персонаж по имени Емельян.

Что же касается Пантелея, то в Курской губернии он опустошил Тима, а Егор в свое время созерцал пряники из Вязьмы, города, расположенного близ Смоленска. Чехов неоднократно описывает украинскую кампанию, и степь, о которой он говорит, кажется степью Украины, хотя она, вероятно, сливается с той из хорошо знакомых ему областей Великороссии, между Мочанском (откуда родом мать Чехова) и Таганрогом.

В тот день, когда жена и дети Пантелея умерли в своем доме в Славяносербске во время пожара в доме Пантелей, тем временем, был по пути в Орел. Таким образом, мы все еще находимся в той части России, которая идет от Москвы до Таганрога и Ростова, через Орел, Курск, Украину и Донбасс, с городами Луганск и Славянск. Других названий мест нет, как, например, Глимов, но они вполне могут существовать в виде деревушки или так называемого места, которого нет или нет на картах, способствуя совмещению реальности и вымысла.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ГИА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

***Сафронова Е.А.,***
*МБОУ СОШ №49,*
*г. Шахты*

# THE USE OF INFORMATION RESOURCES IN PREPARATION FOR STATE FINAL CERTIFICATION IN RUSSIAN LANGUAGE

***Safronova E.A.***

Несомненно, компьютер – неотъемлемая часть работы практически любого педагога, сегодня это стало повседневностью в практике учителя.

И это оправдано тем, что век нынешний – это век информационный. Задача учителя заключается не только в том, чтобы дать детям знания, но и в том, чтобы научить своих воспитанников искать их и осваивать самостоятельно. Умение обрабатывать информацию на сегодняшний день является весьма ценным универсальным действием, поэтомупомочь учителю в решении этой непростой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных.

Одной из составляющих *информационной образовательной среды* моей практики в контексте ФГОС является комплекс информационных образовательных ресурсов. Они представляют собой альтернативу традиционным учебным пособиям. Такие программы состоят из теоретических и практических частей и системы контроля. Появляется возможность самообразования и самоконтроля в онлайн режиме. Главное преимущество Интернет-ресурсов заключается в том, что ученик работает в интерактивном режиме, появляется мотивация и, как правило, высокие результаты при итоговой аттестации. В помощь ученику предлагаются различного рода поясняющие материалы: сайты российских библиотек, сайты энциклопедических изданий по русскому языку, литературе, культуре, сайты филологических факультетов высших учебных заведений России.

На этапе закрепления и контроля целесообразно использование электронных тестов и заданий. Особенно значимой на уроках закрепления материала становится индивидуальная работа с электронными заданиями.

При всем изобилии образовательных сайтов в сети Интернет у каждого учителя в арсенале есть свой каталог избранных сайтов, с которыми он систематически работает. Я хочу представить сайты, вошедшие в мою практику.

Сайт «Решу ЕГЭ» и «Решу ОГЭ»: главной особенностью данного сайта является возможность создания теста по любой теме курса. Контроль при этом осуществляется в классном журнале педагога: проверка работ идет автоматически (кроме заданий второй части с полным решением). Для чего создана автором сайта страничка «учителю». После регистрации на сайте она становится доступной.

Если выбрать ссылку «Создать тест», открывается страница, где из каталога Вы можете выбрать любые виды заданий, а также, по желанию, вставить свои.Каталог заданий составлен на основе различных сборников для подготовки к экзаменам, в том числе, тренировочных заданий из открытого банка ФИПИ. Вы можете указать время для выполнения заданий, ограничить сроки выполнения вариантов, составить свое пояснение к работе и правилам его выполнения.

Также ученику при выполнении доступны пояснения, помощь, видеокурс.

Если пройти на страницу «Классный журнал», можно увидеть сводную таблицу результатов выполнения всех созданных Вами работ и количество решений.

Открыв далее классный журнал, мы видим по каждому ученику, как выполнены данные Вами варианты, средний балл выполнения задания, количество баллов, полученных каждым учеником. Нажав на баллы ученика, анализируем информацию о выполнении им каждого задания.

Если контрольная имеет стандартную структуру ЕГЭ, программа автоматически переведет баллы в тестовые. На странице ОГЭ – в отметку.

Есть возможность на сайте скачать в программе Excel журнал выполнения заданий любой группы. Также есть возможность создания курса по Вашему предмету. На сайте представлены уже готовые тесты для самоподготовки обучающихся.

Аналогично провожу работу на сайте ОГЭ. Причем подготовку веду не только к письменному экзамену, но и к устному.

Я работаю с данным сайтом уже 3 года. Составляю тематические тесты, контрольные работы не только для учащихся 9-11, но и 7,8 классов.

Официальный проект Яндекс.ЕГЭ. Здесь опубликованы пробные варианты тестов с ответами, пояснениями и возможностью решения онлайн. Тесты предназначены для подготовки к ЕГЭ и ГИА-2020: они помогут получить представление о содержании и формулировках заданий, оценить свои знания и уровень подготовки, научиться решать отдельные типы вопросов. Все задания разработаны специально для Яндекса группой экспертов и соответствуют требованиям Министерства образования и науки Российской Федерации.

«Русский на «5» – интерактивный информационно-обучающий сайт для детей и взрослых.Курс русского языка в доступном изложении.Справочники. Словари. Тесты. Тренинги. Подготовка к ЕГЭ.

«Могу писать». Этот сайт очень помог мне при подготовке учеников выпускных классов к написанию сочинения как по русскому языку, так и по литературе. Здесь можно воспользоваться уже проверенными работами и проанализировать ошибки, допущенные детьми. А можно отправить свою работу и увидеть, чему научился выпускник.

«А4 Формат»– сайт для подготовки к ЕГЭ по литературе. Есть ссылки на учебники, примеры сочинений. Сейчас все доступно для скачивания и демонстрации материалов на уроке, если в кабинете нет доступа к интернету.

«Арзамас» – магический проект для учителей литературы МХК, истории, рисования, музыки. Помогает интересно ответить детям на сложные вопросы данных видов искусства.

В заключении я хотела бы познакомить вас с результатами опроса детей 9-11 классов по вопросу «Необходимость владения современным литературным языком», который проводился в конце 2 четверти в нашей школе. Интерес к предмету возрос до 74 % (что на 5% выше, чем в конце года).

По итогам 2018 – 2019 года наши выпускники 9-х классов (96 человек), выпускники 11 классов (22 человека) показали положительные результаты на ОГЭ и ЕГЭ с первой попытки. Причем средний балл совпал с баллом по области! Таким образом, можно сделать выводы:

– информационные ресурсы, как средство доступа к учебной информации, обеспечивают возможность поиска, сбора и работы с источником, в том числе в сети Интернет;

– в соответствии с личностно – ориентированной парадигмой образования федеральный компонент стандарта для всех ступеней обучения нацелен на комплексную реализацию личностно – ориентированного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов к обучению, в том числе, и на формирование и развитие информационной культуры учащихся.

Успех обучения зависит от творческой личности учителя, от его умения:

– использовать дистанционное обучение;

– проводить интерактивные лекции с использованием мультимедиа-технологий;

– организовывать самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

## Список использованных источников

**Интернет-ресурсы**

1. https://rus-oge.sdamgia.ru/test?theme=17&ttest=true – сайт «Решу ОГЭ»
2. https://rus-ege.sdamgia.ru – сайт «Решу ЕГЭ»
3. http://russkiy-na-5.ru/sections/ege – сайт «Русский на 5»

4. http://slovarozhegova.ru – словарь Ожегова
5. http://www.sinykova.ru/spravochnik-rozental/ – справочник по правописанию и стилистике Д.Э.Розенталя
6. https://mogu-pisat.ru/ – сайт «Могу писать»
7. https://a4format.ru/ – сайт « А4 Формат»
8. https://arzamas.academy/ – проект «Арзамас»

# РАБОТА НАД ФОРМИРОВАНИЕМ НАВЫКА ГРАМОТНОГО ПИСЬМА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Северина О.А.,***
*МБОУ «Школа №107»,*
*г. Ростов-на-Дону*

# THE WORK ON THE FORMATION OF THE SKILL OF LITERATE WRITING IN PRIMARY SCHOOL

***Severina O.A.***

Не секрет, что при изучении русского языка мы нередко встречаемся с такой ситуацией: дети как будто знают правило, правильно его формулируют, приводят примеры, соответствующие этому правилу, но при написании диктанта или другой письменной работы нарушают его, допускают ошибки. В чем же здесь причина?

Постараемся проанализировать традиционную для школы ситуацию. Урок русского языка. Ученик внимательно слушает, запоминает, пишет, читает, отвечает на вопросы учителя. Но всегда ли такая работа способствует развитию его мыслительной деятельности? Вероятно, подобную работу ученика на уроке русского языка можно назвать пассивной или относительно пассивной. И давно всем известно, что подлинные знания и навыки приобретаются в процессе активного овладения учебным материалом, то есть активной познавательной деятельности – не просто учу, запоминаю то, что говорит учитель, а познаю, сам «добываю» знания.

Среди множества мудрых мыслей Конфуция одна, несомненно, заслуживает внимания педагога, как аргумент в поддержку развития активности у школьников. Мудрец говорил: «Я смотрю – я забываю, я слушаю – я запоминаю, я делаю – я понимаю». То есть для понимания человеку, а особенно ребенку, нужна активная деятельность.

Активность же при усвоении любого учебного материала основывается прежде всего на внимании к тому, что изучается, так, в русском языке – к формулировкам правил и заданий учебника.

Психологи определяют внимание как сосредоточенность сознания на чем-либо. Сосредоточить внимание без определенной активности слушающего, читающего, пишущего ученика очень сложно. Вот почему необходимо акцентировать внимание педагогов на значении развития у детей внимания.

На уроках русского языка развивать внимание – значит развивать умение видеть различные формы слова, развивать «орфографическую зоркость».

Постоянная работа в этом направлении за многие годы работы позволила накопить достаточно большой разнообразный дидактический материал, например, по формированию «орфографической зоркости. Приведу пример того, как организуется такая работа во втором классе начальной школы.

Работа над одной орфограммой проводится в течение трех дней. Обычно такую работу я провожу во время уроков закрепления. Работа проводится в специальных тетрадях «Секреты грамотного письма».

В первый день ученики пишут в этих тетрадях словарный диктант из 10-15 слов на выбранную орфограмму. Проверка диктанта осуществляется сразу же: слова записываются на доске учителем, дети комментируют написание каждого слова «цепочкой» с места и исправляют в тетрадях допущенные ими ошибки. Это своего рода объяснительный диктант, помогающий выяснить опасные места в слове, объяснить их правописание и запомнить их написание. Затем учащимся дается домашнее задание: составить рассказ из 5-6 предложений, используя частично слова, написанные в словарном диктанте. Работа над таким заданием стимулирует развитие творческих умений учащегося, активизируя его воображение.

На 2-й день ученики обмениваются тетрадями для чтения составленных товарищами рассказов, 1-2 работы читаются вслух. В данном случае включается в работу зрительная память, формируется умение применять полученные знания на практике. Домашнее задание – подготовиться к контрольному диктанту, т.е. записать под диктовку 15-20 слов на выбранную орфограмму.

В 3-й день проводится контрольный диктант из 25-30 слов на ту же орфограмму (15 прежних и 15 новых слов вперемешку – в наборах расположены ниже).

Вся эта работа направлена на умственное развитие детей, развитие памяти, наблюдательности, в основе чего лежит обучение детей умениям анализировать, сравнивать и обобщать учебный материал.

Предложенные ниже наборы слов показали их достаточно высокий дидактический эффект в формировании орфографической зоркости у младших школьников.

**Набор № 1**

**Безударные проверяемые гласные в корне слова.**

В горах, тропа, военный (дозор), граница, вершина, смельчак, сторожка, следы, пробежал, скалистый, зарядил (ружье).

Деревья, большой, беда, защищать, полезный, висит, помогал, держал, под ногами, листва.

**Набор № 2**

**Непроверяемые гласные.**

Береза, одежда, лисица, малина, сорока, ягода, медведь, пейзаж, равнина, однажды.

Желтеть, портрет, снегирь, секрет, катушка, ездить, вместе, заповедник, пороша.

**Набор № 3**

**Проверяемые согласные в корне и на конце слова.**

Поход, ложка, дорожка, гриб, помог, сладкая, денек, легкий, рыбка, березки, похож, полз, пруд, низко.

Лошадка, скользкий, салазки, лед, рябчик, мягкий, мороз, враг, снег, резкий.

**Набор № 4**

**Непроизносимые согласные в корне слова.**

Грустный, лестница, сердце, радостно, здравствуй, вестник, счастливый, ненастная, солнце, праздник.

Блеснула, местность, пастбище, окрестность, прелестная, свистнул, чудесный, тростник, хрустнула.

**Набор № 5**

**Буквы и, у, а после шипящих.**

Роща, щука, хороши, душистый, ищут, чутко, чашка, туча, живая, обещали.

Живет, карандаш, старший, ландыш, дружить, стрижи, рыжик, чучело, стучат, прячут.

**Набор № 6**

**Разделительные ъ и ь.**

Подъехали, воскресенье, вьюга, съежился, объяснил, сучья, Илья, семья, объезд, братья.

Подъемник, листья, въезд, съемка, льет, съел, ручьи, объявление, вьется, пьет.

**Набор № 7**

**Раздельное написание предлогов с другими словами.**

(на)писал, (на)конверте, (за)вернула, (за)угол, (в)несли, (в)вагон, (под)нес, (под)стол, (при)входе, (при)ближался.

(на)ступила, (от)дохнуть, (у)реки, (под)сказал, (у)бежал, (за)лез,(вы)скочил, (от)дороги, (на)ходился, (в)полях.

**Набор № 8**

**Употребление ь на конце существительных после шипящих.**

Печь, плащ, лещ, луч, речь, течь, шалаш, камыш, овощ, мышь.

Дочь, ключ, сыч, помощь, врач, рожь, грач, ночь, калач, плач.

На каждом уроке, начиная со второго полугодия 2 класса, использую орфографические минутки, в которых включены упражнения на различные темы:

| | |
|---|---|
| Ск..листый_____ | Зву…_____ |
| Тр..стинка_____ | Ночле…_____ |
| Т..нцевать_____ | Мя…кий_____ |
| Тр..па_____ | Кула…_____ |
| Спр..сил_____ | Сапо…_____ |

| **Измени слова по образцу:** *трещать – трещу* | |
|---|---|
| верещать – _____ | полететь – _____ |
| прятать – _____ | пищать – _____ |
| заворчать – _____ | намочить – _____ |
| звучать – _____ | |

**Исправь ошибки:**

Малышыгриша и саша строили в лесу шалашы. вдруг под большымишырокимилистьями мальчики заметили ежыка. Теперь ежыкжывет у сашы. Мышы боятся ежа.

***Вставь пропущенные буквы. Проговаривай проверочные слова.Расставь ударение.***

Вовка и Вадик с__дели за ст__лом и рисовали. Вдру__ с комода что-то упало. Дети огл__нулись и ув__дали, что по п__лу п__лзет шляпа. Они стали бр__сать в шляпу карто__ки. Вот из шляпы выск__чил к__тенок Васька. Падая, шляпа накрыла его на п__лу.

***Слитно или раздельно?***

(С)проси (от)вет (у)(С,с)тепана. Денис(по)йдет (с)ней (к)(К,к)оле. (Со)ва(при)летела (из)леса (на)поле. (У)них (по)столу (по)лзет таракан. (В)пустите (к)нам (в)дом (по)чтальона. (Через)час они (за)кончат (про)дажу.

***Выберите правильные пропущенные буквы (подчеркните правильную букву).***

Подру(ш,ж)ка, зу(п,б), острый но(ж,ш), ро(б,п)кий заяц, оши(б,п)ки, ска(т,д)ка конфета, бли(с,з)кий человек, замер(с,з), ша(п,б)ка, ре(д,т)кий зверь, ло(в,ф)кая белка, озя(б,п), сле(с,з), гла(д,т)кий лед, гриб сырое(ш,ж)ка, повя(с,з)ка, заря(т,д)ка, сторо(ш,ж)ка.

Поиск эффективных способов обучения орфографии – это одна из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка. От того, насколько полно будут сформированы навыки правописания в начальных классах, зависит дальнейшее обучение ребенка в школе, его

орфографическая и речевая грамотность, способность усваивать русский язык в письменной форме.

Систематически проводя указанные выше виды работ, формируя у своих учеников орфографическую зоркость. Результаты контрольных работ позволяют сделать вывод, что данная система оправдывает себя, дает неплохие результаты.

**Список использованных источников**


1. Ильяшенко В.А. Формирование орфографической зоркости у первоклассника // Нач. школа. – 2000. – №6. – С. 29–32
2. Кузьменко Н.С. С чего начинать орфографическую работу в 1 классе // Нач. школа. – 1992.– №9-10. – С. 26–28
3. Репкин В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности // Нач. школа. – 1999. – №7. – С. 35–48.
4. Тоцкий П.С. Орфография без правил. – М., 2008 г.

# СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АССОЦИАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ СЛОВАМИ У ТУРЕЦКИХ И РОССИЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

***Севинч Учгюль,***
***Мине Д. Эрйылмаз,***
*Университет Эрджиес, Кайсери / Турция*

# COMPARATIVE ANALYSIS OF ASSOCIATIVE CONNECTIONS AMONG WORDS WITH RUSSIAN AND TURKISH STUDENTS

***Uchgul S.***
***Eriylmaz M.D.***

В представленной работе речь идет об исследовании языкового сознания на основе материалов свободных ассоциативных экспериментов у турецких и российских учащихся. Цель исследования – сопоставить структурно-семантическое содержание семантических и ассоциативных полей носителей турецкого и русского языков. Основной метод сбора материала – свободный ассоциативный эксперимент. В качестве классифицирующего материала используется метод моделирования ассоциативных полей. Данный свободный ассоциативный эксперимент был проведен среди учащихся-носителей турецкого и русского языков 14-18 лет. Материалом исследования послужили данные свободного ассоциативного эксперимента с носителями турецкого и русского языков, а также разные ассоциативные словари. Обработка материала проводилась по статистическим формулам SPSS.

Ключевые слова: Ассоциативное значение, ассоциативные связи, ассоциативный эксперимент, турецкие и российские учащиеся.

Представленная вниманию работа составлена на основе материалов диссертационной работы «*Сопоставительный анализ ассоциативных лексико-семантических связей турецких и российских учащихся старших классов»* (аспирантка Эрджиесского университета Мине Д.Эрйылмаз, научный руководитель С.Учгюль).

Работа над диссертацией была начата в 2013 году, предположительный срок окончания 2020 год.

Цель работы – выявить специфику вербального ассоциирования у носителей турецкого и русского языков и сопоставить структурно-семантическое содержание семантических и ассоциативных полей носителей турецкого и русского языков.

Основной метод сбора материала – проведение исследования среди носителей русского и турецкого языков в форме свободного ассоциативного эксперимента и семантического анализа. В процессе работы над диссертацией было отобрано 100 слов-стимуляторов, которые легли в основу

свободного ассоциативного эксперимента. Эксперимент проводился на базе социально-ограниченных групп – учащихся, которые отбирались по социальному, географическому и возрастному принципам. Затем результаты эксперимента анализировались с учетом коэффициента однообразия и отклонения по известным статистическим формулам. Поэтому в качестве методов обработка материала проводилась по статистическим формулам SPSS.

Опросную базу составили 1125 носителей турецкого языка и 565 носителей русского языка. В процессе проведения эксперимента в Турции были опрошены учащиеся старших классов школ профильного образования по направлению «Туризм и гостиничное дело» из 24 городов. На территории Турции эксперимент проводился непосредственно в учебных классах школ, длительность которого составила 20-25 минут. Проведение эксперимента среди российских учащихся в учебных классах было сопряжено с рядом бюрократических трудностей преодолеть которые не представилось возможным. Ввиду этого эксперимент среди российских учащихся проводился в большей своей части посредством интернета в системе онлайн. В результате чего были орошены носители русского языка из 26 городов Российской Федерации и 21 города бывшего СНГ. К опросной базе носителей русского языка были также отнесены учащиеся четырех русских школ Турции (следует отметит, что большая часть этих учащихся является билингвами).

Перед проведением эксперимента участники прошли письменный и устный инструктаж следующего содержания: *«Вы участвуете в научном эксперименте. Данный эксперимент не ставит целью определить Ваши способности. Ниже Вам будет представлен список слов. С правой стороны каждого слова Вам необходимо вписать первое, пришедшее Вам на ум слово в ассоциации с представленным словом. Далее сразу переходите к последующим словам. Если значение слова Вам неизвестно, запишите любое слово, первым пришедшее Вам на ум. Необходимо проделать все быстро. Пишите разборчивым почерком. Не спрашивайте ни у кого из присутствующих людей, что они написали, так как это очень важно для чистоты эксперимента. Просьба вписать здесь Ваш:*

*возраст……,*
*пол…….,*
*класс……,*
*город……..*
*и сегодняшнюю дату……..*
*Заранее благодарим Вас за участие».*

Составитель первого словаря ассоциативных норм турецкого языка А.М. Калюта, говоря о значении ассоциативных словарей в языке, отмечает: «Это – истинная основа лексического ассоциирования, весьма подвижная и способная к изменению. Практически рефлекторные ответы думаю-

щих на этом языке помогают выявить основные и периферийные зоны коннотативного значения слов, помогают понять принципы лексического ассоциирования как отражения лексической системы в целом. Действие ассоциативного мышления человека таково, что служащее раздражителем слово-стимул вызывает в памяти ряд словесных реакций, имеющий стандарный или индивидуальный характер». (А.М. Калюта. Словарь ассоциативных норм турецкого языка:160000 ассоциаций = Türk Dili Çağrışım Normları Sözlüğü: 160000 çağrışım. Минск: БГУ, 2014, с.15)

В данной работе представляется вниманию результаты эксперимента одного слова-стимула «семья» (напомним, что общее количество слов-стимулов, участвовавших в эксперименте, равнялось ста). Понятие «семья» считается базовой в любой национальной культуре. Данное слово занимает важное место в языке, культуре и сознании турецкой и русской наций, имеет богатые национальные культурные коннотации. Представленная работа посвящена исследованию этнокультурных особенностей образа «семьи» в языковом сознании турецких и русских учащихся 14-18 лет. Анализ проводился по материалам свободного ассоциативного эксперимента в рамках теории языкового сознания через выявление сходств и различий в содержании ассоциативных полей турецких и русских слов, обозначающих понятие «семья». В «Учебном ассоциативном словаре русского языка» слово семья толкуется так: «I. Группа живущих вместе родственников (муж и жена, родители с детьми): Дружная семья. Большая семья. II. Единство, объединение людей, сплоченных общими интересами: Дружная семья народов.(высокое) III. Обособленная группа некоторых животных и растений: Семья медведей. Семья пчел.» («Учебный ассоциативный словарь русского языка». СПб.: Златоуст, 2017, Тарасов, Е.Ф., Дронов, В.В., Ощепкова, Е.С. , с. 52) В том же источнике среди слов ассоциируемых со словом «семья» указаны следующие ассоциаты: дом, моя, дети, большая, мама, любовь, дружная, родители, родные, счастье, крепкая, счастливая, ячейка, очаг (с.52-54).

В результате эксперимента было выявлено, что у носителей русского языка слово-стимулятор «семья» ассоциируется со следующими 102 ассоциатами: я, близость, большая, брат, будущее, веселье, взаимопонимание, вместе, все, выживание, главная, гнезд, группа, дети, дом, дорога, дорогая, друг, дружная, друзья, единая, единство, жизнь, забота, закон, идеальная, как соц.группа, камин, комната, которую заливает солнечный свет, комфорт, крепкая, крепость, кровь, круглая, круто, кулинария, кухня, лицей, лучший, любимая, любить, любовь, люди, мама, мама папа, мама-папа-братья-сестра, мечта-реальность, мир, моя, моя семья, муж, наша, недоумок, неполноценная, нет личного мнения, ничего, общность, объятие, опора, отдых, отец, отец и мать, отличный, отчий дом, очаг, папа, папа мама, все, поддержка, поколение, потомство, предрассудок, президент, прекрасная, радость, ребенок, религия, род, родина, родители, родная, родные,

родня, родственник, самая главная, самая лучшая, самые близкие, свои заботы, семейная, семейство, семья, смысл жизни, сплоченная, счастливая, счастье, тепло, уют, уютная, хранить, цель , ценность, ячейка.

У носителей же турецкого языка слово-стимулятор «aile» (русск.: семья) вызывает 243 следующих ассоциата: 4 kişi (4 человека), 5 kişi (5 человек), abla (старшая сестра), ablam (моя старшая сестра), acı (боль), ağabey (старший брат), ağaç (дерево), ahlak (мораль), ailem (моя семья), akraba (родственник), akşam (вечер), amaç (цель),ana baba (мать и отец), anlam (смысл),anlamsız (бессмысленный), anne (мать), anne baba (мать и отец), anne-baba-çocuk (мать-отец-ребенок), anne-baba-kardeş (мать-отец-брат/сестра), anne-baba-kardeşler (мать-отец-братья и сестры), anneanne (бабушка по матери), annem (моя мама), annem-babam (мой папа и моя мама), ablam ve ben (моя старшая сестра и я), annem-babam-kardeşim (моя мама, мой папа и мой/моя брат/сестра), araba(машина), arkadaş (друг), aşk (любовь), baba(отец), baba ocağı(отчий очаг), babam (мой отец), babam-annem-kardeşlerim (мои отец-мать-братья и сестры), bağ (узы), bağlar (узы), bağlılık (привязанность), barınak (убежище, пристанище), barış (мир), bebek(ребенок), ben(я), benim ailem (моя семья), beraber olmak (быть вместе), beraberlik (единение, пребывание вместе ), bereket (изобилие), bir tane (единственный), birey (индивид, член семьи), bireyler ( члены),birlik (объединение/ союз),birlik beraberlik (единство и сплоченность),birliktelik (чувство единства/близость в семье),biz (мы),bizim aile (наша семья),boş muhabbet (пустой разговор),bütün (целый), bütün varlık (целое существо), bütünlük (единство), büyükler (старшие), can (душа),canım (моя душа), canım ailem (моя семья – моя душа), canımın yarısı (половина моей души), çekirdek (ядро, сердцевина),çekirdek aile (маленькая семья), çevrem (мои окружающие),çocuk (ребенок),çocuklar (дети), dağınık (разбросанный), dayanak (опора), dayanışma (солидарность), dede (дедушка), değer (значение), değerli (дорогой), ders (урок), ders çalış evladım («иди, сынок/доченька, занимайся своими уроками»), dert (беда/страдание), destek (поддержка), direk (опора), disiplin (дисциплина), dost (друг), dört(четыре), dört kişi (четверо), dört mevsim (четыре сезона), aile dramı (семейная драма),dünya (мир), düzen (порядок), ebeveyn (родитель), eğitim (обучение), eğlence (развлечение), eksik (недостаточно/ отсутствующий), en küçük (самый маленький), ev(дом), evim (мой дом), evimiz (наш дом), evlilik (бракосочетание), family(семья), felaket (катастрофа), fert (член), fertleri (члены семьи), fotoğraf (фотография), Galatasaray (футбольная команда Галатасарай), geçim(средства к существованию, существование, прожитие), geçimsizlik (неуживчивость, разлад, размолвка: раздоры), geniş (широкий), gerçek (правда),gereksiz (ненужный, никчемный), gerilim (напряженность), grup (группа),güç (сила), güven (доверие), güvence (гарантия), güvenmek (доверять), güzel (красивый), hasret(тоска), hayat (жизнь), hayatım (жизнь моя), hekim(врач), hekimi ([семейный] врач), her şey (все), her şeyim (мое

все), her şeyimiz (наше все), hiçbir şey (ничего),hoş (приятный), hoşgörü(толерантность), huzur (покой), huzursuzluk (беспокойство), hücre (клетка), hürmet (почтение), insanlar (люди), insanlık (человечество), iyi (добрый), iyilik (доброта), kahraman (герой), kahvaltı (завтрак), kan bağı(кровные узы), kardeş (брат/сестра), kardeş-anne-baba (брат/сестра-мать-отец), kardeşim (мой брат/моя сестра), karmaşa (беспорядок/запутанность), kavga (драка), kavram (понятие), kırmızı (красный), kız-anne-baba (дочь-мать-отец), klasik (классический), kocaman (огромный), komedi (комедия), koruma (защита) , koruyanlar (защищающий), koruyucum (мой хранитель), kök (корень), kral (король), kriz (кризис), kucak (объятие), kural (правило), kurmak (устанавливать), kurtarıcı (спаситель), kurum (институт), kuruyemiş (сухофукты), kutsal (святой), kuzen (двоюродный брат/двоюродная сестра), küçük (маленький), lanetlik (проклятый), mutlak (абсолютный), mutlu (счастливый), mutluluk (счастье), mutluluk yuvası (дом счастья), nefret (ненависть), neşe (веселье), ocak (очаг), odam (моя комната), okul (школа), olmak, olmamak (быть, не быть), ordu (армия), ortam (окружающая среда), önem (значенительность), önemli (значительный), özel (особенный), özlem (тоска), parça (часть), paylaşım (делиться [чем-то с кем-то]), paylaşmak (делиться [чем-то с кем-то]), rahat ortam (комфортная атмосфера в коллективе), rahatlık (комфорт), reis (главный, глава – не в прямом смысле, сленг молодежный или жаргон), risk (риск), saadet (благополучие), sadakat (верность), samimiyet (искренность), satranç (шахматы),saygı (уважение), şefkat (нежность), sevdiklerim (мои любимые), sevgi (любовь), sevgi bağı (любовные узы), sevinç (радость), sıcak (тепло), sıcak bir ortam (теплая атмосфера), sıcaklık (теплота), sığınak (убежище), sıkıcı (скучный),sıkıntı (скука),sırdaş (наперсник/наперсница), sırları (секреты),soğuk (холодный),sohbet (беседа),sorumluluk (отвественность), soy (род), sülale (семейное древо), taş (камень), tek kıymet (единственная ценность), tek umudum (моя единственная надежда), temel (основа), terbiye (воспитание), teyze (тетя), topluluk (сообщество), toplum (общество), tutkunluk (обожание), umut (надежда), unsur (элемент), uzak (далеко), üye (член), varlık (существо), vatan (родина), vazgeçilmeyen (то, от которого нельзя отказаться), vazgeçilmez (незаменимый), vazgeçilmezim (то, от которого я не могу отказаться), vefakar (верный человек, отличающийся своим постоянством в дружбе/любви), yakınlar (близкие [люди]), yakınlarım (мои близкие), yapıtaşı (фундамент/основание), yaş (возраст), yaşam (жизнь), yaşama sebebim(смысль моего существования), yaşamak (жить), yaşamaya değer insan topluluğu (община, в которой стоит жить), yaşantı (жизнь/опыт, образ жизни), yemek (еда), yıkılma (разрушение), yok (нет), yurt (отчизна/жилище), yuva (гнездо/очаг), yuvamız (наш очаг/наше гнездо), zincir (цепь), zorunluluk (необходимость, неизбежность; вынужденность).

Исходя из принятых в психологии классификаций вербальных ассоциаций полученные результаты можно разделить на парадигматические,

синтагматические и тематические ассоциативные типы. К парадигматические типам будут отнесены слова, входящие в одну лексическую или грамматическую парадигму, например: мама (anne), папа (baba), брат (ağabey), сестра, (kardeş), дом (ev), родители (ebeveyin) и др. К синтагматическим типам будут отнесены слова связанные с начальным словом-стимулом, например, «вместе» в смысле «быть вместе» и др. Следует заметить, что в турецком языке ассоциаций этого типа будет больше, например, bağ – aile bağı (узы: семейные узы), bir tane (bir tane olmak) (единственный: быть единственным), büyükler (старшие, папа и мама, дедушка и бабушка), dağınık – dağınık olmak (разбросанный), hekim-aile hekimi (врач, имеется ввиду семейный врач), hasret – hasret çekmek\özlem-özlem duymak (тоска: тосковать),destek – destek olmak(поддержка: быть поддержкой), hürmet-hürmet etmek (почтение), kural-aile kuralı (правило- правило в семье), sırları (aile sırları) (секреты-семейные секреты), unsur – temel unsur (элемент: основной элемент), reis – ailenin reisi (глава: глава семьи), kavram- aile kavramı (понятие: понятие семьи), kurmak –aile kurmak (создать семью). К тематическим типам будут отнесены ассоциации на основе сравнения. Здесь между словом-стимулятором и словом-реакции не имеется в содержаниях общих признаков. Это индивидуально, субъективно восприятие слова. Конечно, если здесь имеется какая-то цепь или связь, но она понятна только человеку, который говорит. Для данный группы ассоциаций важную роль имеет жизненный опыт.

Слово стимулятор «семья» ассоциировался у русских учащихся со 102 ассоциатами, которые по тематическому признаку можно разделить на следующие группы:

**Восприятие семьи через себя «один из семи ‘я’»:** я, моя, моя семья, наша, свои заботы.

**Отвлеченное:** близость, веселье, круто, неполноценная.

**Определение/отношение**: большая, будущее, главная, дорога, дорогая, дружная, единая, единство, идеальная, комфорт, крепкая, круглая (в значение целостность), лучший, любимая, любить, любовь, мечта-реальность, мир, отдых, отличный, прекрасная, радость, родная, родные, самая главная, самая лучшая, самые близкие, сплоченная, счастливая, счастье, уютная\ Негативное: выживание, недоумок, закон, ничего, предрассудок.

**Как нейтральное отношение:** как социальная группа, лицей (школа как семья), люди, нет личного мнения, общность, семейный, семейство,

**Члены семьи:** брат, вместе, все, гнездо, группа, дети, кровь (родство, метафорическое), мама, мама папа, мама-папа-братья-сестра, муж, отец, отец и мать, папа, папа мама, ребенок, родители, поколение, потомство, род, родня, родственник, ячейка (субъективное восприятие информантом) друг, друзья.

**Физическое пространство**: дом, камин, комната, которую заливает солнечный свет, крепость (метафорическое), кулинария, кухня, отчий дом, очаг, родина.

**Возвышенное:** взаимопонимание, жизнь, забота, комфорт, крепкая, объятие, опора, все, поддержка, религия, смысл жизни, тепло, уют, ценность, цель, хранить.

**Политическое:** президент.

**Как нейтральное отношение**: как социальная группа, лицей (школа как семья), люди, нет личного мнения, общность, семейный, семейство,

**Возвышенное:** взаимопонимание, жизнь, забота, комфорт, крепкая, объятие, опора, все, поддержка, религия, смысл жизни, тепло, уют, ценность, цель, хранить.

Ниже указана частотность ассоциатов русских учащихся в цифрах и процентах: любовь (18-3,2%), дом (15-2,7%), дружная (15-2,7%), большая (14-2,5%), родная (14-2,5%), моя (12 - 2,1%), счастье (11-1,9%), дети (8-1,4%), мама (8-1,4%), радость (7-1,2%), тепло (6-1,1%), поддержка (5-0,9%), семья (5- 0,9%), жизнь (4 - 0,7%) счастливая (4-0,7%)

Среди турецких учащихся на слово-стимулятор «aile» было получено 243 ассоциации, которые можно классифицировать следующим образом:

**Количественный состав семьи:** 4 kişi (4 человека), dört (четверо), 5 kişi (5 человек), çekirdek (ядро, сердцевина), çekirdek aile (маленькая семья), geniş (большая семья), küçük (маленький), grup (группа), kocaman (огромный).

**Восприятие семьи через себя «один из семи ‘я’»**: ben(я),benim ailem (моя семья),beraber ailem (моя семья), çevrem (мои окружающие), ablam (моя старшая сестра), annem (моя мама), annem-babam (мой папа и моя мама), ablam ve ben (моя старшая сестра и я), annem-babam-kardeşim (моя мама, мой папа и мой/моя брат/сестра), babam (мой отец), babam-annem-kardeşlerim (мои отец-мать-братья и сестры), kardeşim (мой брат/моя сестра), yakınlarım (мои близкие), koruyucum (мой хранитель), her şeyim (мое все), hayatım (жизнь моя), tek umudum (моя единственная надежда), vazgeçilmezim (то, от которого я не могу отказаться), yaşama sebebim(смысль моего существования), sevdiklerim (мои любимые).

**Члены семьи:** abla (старшая сестра), ağabey (старший брат), akraba (родственник, ana baba (мать и отец), anne (мать), anne baba (мама и папа), anne-baba-çocuk (мать-отец-ребенок), anne-baba-kardeş (мать-отец-брат/сестра), anne-baba-kardeşler (мать-отец-братья и сестры), anneanne (бабушка по матери), baba(папа), çocuk (ребенок),çocuklar (дети), bebek(ребенок), birey (индивид, член семьи), kardeş (брат/сестра), kardeş-anne-baba (брат/сестра-мать-отец), kız-anne-baba (дочь-мать-отец), dede (дедушка), ebeveyn (родитель), fert (член), fertleri (члены семьи), üye (член), reis- aile reisi (глава семьи – не в прямом смысле, сленг молодежный или жаргон).

**Родственники:** teyze (тетя), kuzen (двоюродный брат/двоюродная сестра), yakınlar (близкие [люди]).

**Возвышенное:** aşk (любовь), kök (корень), bağ (узы), bağlar (узы), ahlak (мораль), ağaç (дерево), anlam (смысл), bağlılık ( привязанность) amaç (цель), barış (мир), bereket (изобилие),bir tane (единственный), bütün varlık (целое существо), dayanak (опора), dayanışma (солидарность), değer (значение), değerli (дорогой), destek (поддержка), direk (опора), birliktelik (чувство единства/близость в семье) ,biz (мы), bizim aile (наша семья), bütün (целый), bütünlük (единство), büyükler (старшие), kahraman (герой), kral (король), kucak (объятие), vatan (родина), mutlak (абсолютный).

**Понятие со указанием времени и места**: baba ocağı (отчий очаг), evim (мой дом), evimiz (наш дом), dünya (мир), akşam (вечер), dört mevsim (четыре сезона), yurt (отчизна/жилище), yuva (гнездо/очаг), yuvamız (наш очаг/наше гнездо), ocak (очаг), odam (моя комната), mutluluk yuvası (дом счастья), okul (школа), sığınak (убежище), ortam (окружающая среда), uzak (далеко).

**Материальность:** fotoğraf(фотография), araba(машина), ev(дом), satranç (шахматы).

**Нейтральное:** en küçük kurum (самый маленький---), kurum (институт), evlilik, insanlar (люди), klasik (классический), bireyler ( члены), birlik (объединение/ союз),birlik beraberlik (единство и сплоченность), en küçük (kurum), evlilik (бракосочетание), kavram- aile kavramı (понятие: понятие семьи), kurmak –aile kurmak (создать семью), topluluk (сообщество), toplum (общество), yaşamaya değer insan topluluğu (община, в которой стоит жить).

**Экспрессивность:** can (душа), canım (моя душа), canım ailem (моя семья – моя душа), canımın yarısı (половина моей души), arkadaş (друг), dost (друг), özlem (тоска), güç (сила), güven (доверие), güvence (гарантия), güvenmek (доверять), hasret(тоска), hayat(жизнь), iyilik (доброта), huzur (покой),her şey (все), her şeyimiz (наше все), hoş (приятный), hoşgörü(толерантность), hürmet (почтение), insanlık (человечество), mutlu(счастливый), mutluluk (счастье), neşe (веселье), saadet (благополучие), sadakat (верность), samimiyet (искренность), saygı (уважение), şefkat (нежность), sevgi (любовь), sevgi bağı (любовные узы), sevinç (радость), sıcak (тепло), sıcak bir ortam (теплая атмосфера), sıcaklık (теплота), umut (надежда).

**Определение/отношение:** disiplin (дисциплина), güzel (красивый), eksik(недостаточно/ отсутствующий), gerçek (правда), iyi (добрый), kan bağı(кровные узы), paylaşım (делиться [чем-то с кем-то]), paylaşmak (делиться [чем-то с кем-то]), rahat ortam (комфортная атмосфера в коллективе), rahatlık (комфорт), sırdaş (наперсник/наперсница), tek kıymet (единственное значение), taş (камень), temel (основа), tutkunluk (обожание), yapıtaşı (фундамент/основание), eğlence (развлечение), varlık (существо), vazgeçilmeyen (то, от которого нельзя отказаться), vazgeçilmez (незамени-

мый), vefakar (верный человек, отличающийся своим постоянством в дружбе/любви), önem (значенительность), önemli (значительный), özel (особенный).

**Негативное:** hiçbir şey (ничего),anlamsız (бессмысленный), barınak (убежище, пристанище) acı (боль), boş muhabbet (пустой разговор), dağınık (разбросанный), dert (беда/страдание), aile dramı (семейная драма), geçimsizlik (неуживчивость, разлад, размолвка: раздоры), felaket (катастрофа), gereksiz (ненужный, никчемный), gerilim (напряженность), huzursuzluk (беспокойство), hücre (клетка), nefret (ненависть), komedi (комедия), karmaşa (беспорядок/запутанность), kavga (драка), lanetlik (проклятый), kriz (кризис), risk (риск),sıkıcı (скучный), soğuk (холодный), sıkıntı (скука), yıkılma (разрушение), zorunluluk (необходимость, неизбежность; вынужденность).

**Увлечение:** Galatasaray (фанаты-болельщики футбольной команды).

**Профессия:** hekim(врач), hekimi ([семейный] врач).

**Литературные реминисценции:** olmak, olmamak (быть, не быть).

**Бытовые реакции:** birlikte olmak (быть вместе),beraberlik (единение, пребывание вместе ),geçim(средства к существованию, существование, прожитие), düzen(порядок), yaşantı (жизнь/опыт, образ жизни), sorumluluk (отвественность), terbiye (воспитание), yaşam (жизнь), yaşamak (жить), sırları (секреты), sohbet (беседа).

**Еда:** kahvaltı (завтрак), kuruyemiş (сухофукты), yemek (еда).

**Этнолингвистические реакции:** zincir (цепь), soy (род), sülale (---).

**Калькирование иностранных слов:** family (семья).

**Группа «Школа»:** ders (урок), ders çalış evladım («иди, сынок/доченька, занимайся своими уроками»), eğitim (обучение), kural (правило).

**Группа «Спорт»:** Увлечение: Galatasaray (фанаты-болельщики футбольной команды) Galatasaray (Галатасарай футбольная команда).

**Религиозный:** koruyanlar (защищающий), koruma (защита), kurtarıcı (спаситель), kutsal (святой).

**Армия:** У турков армия настолько значима и уважаема, что ее ассоциируют с семьей.

**В значении отсутствие**: yok (нет).

**Вне классификации:** kırmızı(красный), parça (часть), unsur(элемент), yaş (возраст).

Ниже указана частотность ассоциатов турецких учащихся в цифрах и процентах:: huzur (покой) (68-6,0%), yuva(родной дом) (67-6,0%), çekirdek(ядро) (65-5,8%), mutluluk(счастье) (64-5,7%), ev(дом) (63-5,6%), anne(мать) (58-5,2 %), sevgi(любовь)(44-3,9 %), baba(отец) (41-3,6 %), birey(личность) (35-3,1 %), birlik (объединение) (33-2,9 %), topluluk(сообщество) (28-2,5 %), her şey(все) (25 - 2,2%), anne baba(родители) (20-1,8 %), hayat(жизнь)(15-1,3 %), bağ(узы) (14-1,2 %),

ailem(моя семья) (11-1,0%), çocuk(дитя)(11-1,0%), toplum(общество) (11-1,0%), akraba(родственник) (10-0,9%), bütün(целая) (10-0,9), güven(доверие) (10-0,9).

**Заключение.** А.Калюта, комментируя особенности ассоциативного мышления турок, писал, что в системе лексического ассоцирования турок особое место занимают специфические реакции, отображающие различные реалии турецкого общества, а также особенности турецкого языка. .... В них отражаются фоновые знания человека, к которым относятся знания о национальных и семейных традициях, нравах в о этикете, системе *национальных ценностей, религии, медицине, образовании, спорте,науке и технике, географии, политическом укладе, национальных деталях, взглядах разного толка.»* (Калюта, с. 22).

Все ассоциации, полученные в ответ на слово-стимул, образуют его ассоциативное поле, которое включает значимые для семантики слова-стимула ассоциаты, которые, в свою очередь, обладают иерархией по частоте. Чем выше частота ассоциации, тем теснее его связь с семантикой слова-стимула. А разница в частотности ассоциирования показывает о центре и периферии ассоциативного поля. Результаты эксперимента показали, что очень малое количество слов находилось на периферии ассоциативного поля и были несвязанными с семантикой слова-стимула. В центре слова-стимула «семья» у турков находятся такие важные для его семантики ассоциаты, как huzur (покой) (68-6,0%), yuva (родной дом) (67-6,0%), çekirdek (ядро) (65-5,8%), mutluluk (счастье) (64-5,7%), ev (дом) (63-5,6%), anne (мать) (58-5,2 %), sevgi (любовь)(44-3,9 %), baba (отец) (41-3,6 %), и любовь (18-3,2%), дом (15-2,7%), дружная (15-2,7%), большая (14-2,5%), родная (14-2,5%) у русских. Периферию ассоциативного поля слова-стимула «семья» составили ассоциаты, обладающих самой низкой частотой: у русских - поддержка (5-0,9%), семья (5- 0,9%), жизнь (4 - 0,7%) счастливая (4-0,7%). А у турков özlem (тоска), önemli(значительный), saygı (уважение), soy (род), şefkat нежность), umut (надежда), bağlılık (преданность/связанность), ortam(окр. среда), ebeveyn(родители), sıcaklık (теплота), bütünlük (единство), family (семейство,семья), birliktelik (духовное единение), yaşam (жизнь), beraberlik (единство), kurum (институт).

Как видно из результатов слова «семья» в русском и турецком языках имеет разные ассоциативные ряды. Наиболее частотной реакцией на слово-стимул «семья» среди русских было слово «Любовь» - (18-3,2%), а среди турков «huzur» (покой) – (68-6,0%).

Ассоциации рода kırmızı (красный), parça (часть), unsur(элемент), yaş (возраст) не поддаются классификации и объяснению ассоциативной связи.

# ГАРДЕРОБ ГЕРОЕВ ПЬЕСЫ А. П. ЧЕХОВА «ВИШНЕВЫЙ САД» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

***Семенова А.А.,***
***Смоличева С.В.,***
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# THE CLOTHES OF THE CHARACTERS OF THE PLAY BY A. P. CHEKHOV «THE CHERRY ORCHARD» IN LITERATURE LESSONS

***Semenova A.A., Smolicheva S.V.***

Человек во всех его проявленияхявляетсяосновным объектом изображения художественной словесности. В литературе в числе разнообразных приемов создания образа героя особое место принадлежит портрету, который, как правило, мы встречаем в эпическом произведении. А драматическому он не свойствен. Однако А.П. Чехов данное правило преодолевает, позволяя нам ставить вопрос о портретной характеристике в пьесах.

Восприятие драматического произведенияшкольникамивсегда является весьма проблематичным. Чтобы понять суть происходящего в пьесе,им необходимо научиться воссоздавать его смысл без авторского повествования или описания.Чтобы облегчить школьникам восприятие и понимание сложной чеховской пьесы, целесообразно перед ее текстуальным изучением на уроках организовать просмотр видеоверсии спектакля, например, в постановке московского театра «Современник» (режиссер − Галина Волчек), премьера которого состоялась 9 сентября 1997 г. Как отмечается на официальном сайте, «Вишневый сад» − «это не только диалог со зрителем о судьбах чеховских героев, но и попытка задуматься о месте и смысле жизни нас сегодняшних. История людей, доигрывающих свою смешную, нескладную жизнь, рассказана через пронзительные перепады эмоционального состояния героев. В этом открытом нерве постановки – и отчаяние, и смирение, и надежда, пусть утопическая. Светлый и трагичный спектакль, построенный на тонких нюансах настроений, эмоционального состояния, акварельных красок актерской игры» [3].

Отметим, что при всей ограниченности приемов портретирования в пьесах внешний облик героя нередко создается с помощью костюма, который, кроме того, должен быть и частью сценического образа.

Одежда героя становилась предметом исследования и в специальных литературоведческих работах. Так, Р.М. Кирсановав книге «Розовая ксандрейка и драдедамовый платок. Костюм − вещь и образ в русской литературе XIX в.» (1989) доказывает, что костюм представляет собой одно из важнейших средств как социальной, так и психологической характеристики

персонажей. И.А. Манкевич в работе ««Литературные одежды» как текст: мотив, сюжет, функция» (2013) рассматривает костюм и его характеристический потенциал в контексте вышеназванных категорий. Завершая обзор опубликованных исследований, необходимо подчеркнуть, чтоподавляющее большинство из них посвящено изучению эпических произведений. Эта ситуация характерна и в отношении изучения творческого наследия А.П. Чехова (Абиева Н.М. «Шляпы, фуражки и зонтики: атрибуты костюма и их функции в прозе А. П. Чехова» − 2015, «Костюмные «Переклички» в поздней прозе А. П. Чехова» − 2017, «Динамика костюма в прозе А.П. Чехова» − 2017 и другие). Однако специальных работ по изучению костюма в пьесах А.П. Чехова мы не обнаружили, чем также объясняется наш интерес к заявленной теме.

Прежде, чем рассматривать костюм в чеховских произведениях, стоит уточнить, что портретная характеристика в драматургии воссоздаетсячерез ремарки, монологи и диалоги. Костюм в пьесе не является основным средством создания образа действующего лица, но позволяет уточнить наши представления о его личности.

Обратимся к пьесе Антона Павловича Чехова «Вишневый сад» (1904). В ремарках и в основном драматическом тексте автор неоднократно говорит об одежде своих героев и ее атрибутах, при этом «костюмная» характеристика служит средством презентации и индивидуализациигероев и позволяет глубже понять суть происходящего, хотя дается не всем персонажам.Отметим, что она в большей степеникасается второстепенных действующих лиц. Поэтому их характеристику на уроках литературы целесообразно изучать в числе прочего и сквозь призму гардероба.

Например, в первой сцене пьесы царит суетливая и напряженная атмосфера. Это экспозиция сюжетного действия, когда мы впервые встречаемся с героями, которые презентуют себя в числе прочего и через костюм. Так, в ожидании приезда Раневской Ермолай Алексеевич Лопахин говорит о своем внешнем виде: «... Мужичок... Отец мой, правда, мужик был, а я вот в белой жилетке, желтых башмаках. Со свиным рылом в калашный ряд... Только что вот богатый, денег много, а ежели подумать и разобраться, то мужик» [7, 198]. Мы понимаем, что ему неловко появляться перед своей бывшей хозяйкой в новом виде. Упомянутые жилетка и башмаки – атрибуты нового социального статуса – состоятельного купца. Чтобы учащиеся осознали этот нюанс, на уроке, посвященном изучению пьесы, можно задать им вопрос *«Какиекостюмные детали, в облике Лопахина, говорят об изменении социального положения героя?»* Ответ − жилетка и башмаки.

Или, например, Семен Пантелеевич Епиходов предстает перед нами, как сказано в ремарке, «*в пиджаке и в ярко вычищенных сапогах, которые сильно скрипят*» [7, 198]. Он конторщик − человек маленький, служащий в конторе при имении Раневской «по письменной части». Его «ярко вычищенные сапоги» привлекают внимание и подчеркивают, что Епиходов

ждал приезда хозяйки и готовился к этой встрече. Он, как и Лопахин, испытывает некотороесмущение в связи с такой обувью, что далее в пьесе и подтверждает: «...купил я себе третьего дня сапоги, а они, смею вас уверить, скрипят так, что нет никакой возможности...» [7, 198]. То есть каждый шаг Епиходова привлекает к нему всеобщее внимание, отчего ему – человеку скромному− неловко. Казалось бы, сапоги – всего лишь деталь костюма. Однако вней, как и во всем прочем, что с Епиходовым связано, можно усмотреть нелепость и невезучесть. Поэтому о нем говорят: «...Человек он несчастливый, каждый день что-нибудь. Его так и дразнят у нас: двадцать два несчастья…» [7, 199]. Да и сам он осознает свою никчемность, смешную и трагическую одновременно: «...никак не могу понять направления, чего мне собственно хочется, жить мне или застрелиться…» [7, 216]. На уроке можно предложить детям из 3-4-х изображений мужских костюмов героев пьесы выбрать тот, который мог бы принадлежать Епиходову.

В первом же действии мы видим и старого лакея Фирса, по случаю приезда Любови Андреевны он выходит *«в старинной ливрее и в высокой шляпе»* [7, 199]. Ливрея − это «форменная одежда особого покроя и определенного цвета для лакеев, швейцаров, кучеров и иных слуг» [1] в богатых домах или при дворе. Появление героя в таком одеянии – намек на былое благоденствие имения и на его чаемое возрождение. Чуть позже он появляется *«в пиджаке и белом жилете:* «Ф и р с (идет к кофейнику, озабоченно). Барыня здесь будут кушать... (Надевает белые перчатки.) Готов кофий? (Строго Дуняше.)Ты! А сливки?» [7, 203]. Он очень ответственно выполняет свои обязанности. Это подчеркивается еще одной важной ремаркой: в третьем действии «*Фирс во фраке приносит на подносе сельтерскую воду»* [7, 229]. Фрак – «это парадный сюртук с вырезанными спереди полами и длинными узкими фалдами сзади. <…> По одной из версий изначально считали, что фрак – это своеобразная модель офицерского костюма. Так чтобы длинные мундиры не мешали офицерам во время поездки на лошади, умные кавалеристы придумали подворачивать край одежды» [2].Таким образом, фрак на Фирсе – знак служения. Однако к последнему действию надежды всехрушатся, и самого Фирса забывают в заколоченном доме, как в склепе. Теперь «*он одет, как всегда, в пиджаке и белой жилетке, на ногах туфли. Он болен*» и говорит: «...Жизнь-то прошла, словно и не жил… (Ложится.) Я полежу… Силушки-то у тебя нету, ничего не осталось, ничего… Эх ты… недотепа!.. (Лежит неподвижно.)»[7, 254]. От ливреи до повседневного гардероба, от красивого прошлого к неприглядному настоящему – жизненный путь Фирса. Учащимся предлагается сравнить костюмы Фирса из разных действий пьесы и сделать вывод о судьбе героя и имения, где он служил всю жизнь.

Интересно, что Фирса в пьесе характеризует не только его собственный гардероб, но и отношение к одежде хозяина. Это естественно, ведь он камердинер – «комнатный служитель при господине» [6] в богатом дво-

рянском доме.Так, в первом действии читаем: *«***Фирс** (*чистит щеткой Гаева, наставительно*). Опять не те брючки надели. И что мне с вами делать!» [7, 209]. Во втором *«Фирс входит; он принес пальто»: «***Фирс** (*Гаеву*). Извольте, сударь, надеть, а то сыро»[7, 221]. В третьем: «**Фирс.** А Леонида Андреича еще нет, не приехал. Пальто на нем легкое, демисезон, того гляди, простудится. Эх, молодо-зелено!» [7, 236]. В четвертом: «А Леонид Андреич небось шубы не надел, в пальто поехал... (*Озабоченно вздыхает.*) Я-то не поглядел...» [7,254]. Учащимся можно предложить ответить на вопрос «как характеризует Фирса забота о гардеробе барина?»

*Еще один колоритный второстепенный персонаж пьесы* − Шарлотта Ивановна, гувернантка – сначала *одета «по-дорожному», затем* в первом же действии она *«в белом платье, очень худая, стянутая, с лорнеткой на поясе*проходит *через сцену»* [7, 208], во второмона*»в старой фуражке, <…> сняла с плеч ружье и поправляет пряжку на ремне»*[7, 215], очевидно, в костюме охотника. Это не повседневная ее одежда, а условно «сценическая», недаром героиня говорит: «**Шарлотта** (*в раздумье*). У меня нет настоящего паспорта, я не знаю, сколько мне лет, и мне все кажется, что я молоденькая. Когда я была маленькой девочкой, то мой отец и мамаша ездили по ярмаркам и давали представления, очень хорошие. А я прыгала salto-mortale и разные штучки. И когда папаша и мамаша умерли, меня взяла к себе одна немецкая госпожа и стала меня учить. Хорошо. Я выросла, потом пошла в гувернантки. А откуда я и кто я − не знаю... Кто мои родители, может, они не венчались... не знаю. (*Достает из кармана огурец и ест.*) Ничего не знаю» [7, 215]. Она ведет себя и одевается как клоунесса, которой в пьесе по плечу все цирковые жанры – иллюзионизм, жонглирование, пантомима, эксцентрика, эквилибристика и даже чревовещание. Цирковые артисты – богема, они «кочевники», поэтому Шарлотта, не зная своих «корней», живет, как перекати-поле, меняя страны, амплуа и одежды.Доказательство этому – ремарка из третьего действия: «*В зале фигура в сером цилиндре и в клетчатых панталонах машет руками и прыгает; крики: «Браво, Шарлотта Ивановна!»«*[7, 237].В связи с этим на уроке можно предложить детям работу в группах: собрать «чемодан» Шарлотты − из карточек с изображением деталей одежды и аксессуаров выбрать те, что подходят ей и придают богемный акцент образу.

Наконец, обратимся к Пете Трофимову – «вечному студенту», бывшему репетитору погибшего сына Раневской. Петя в первом действии «*входит <…> в поношенном студенческом мундире, в очках»* [7, 210]. Он живет здесь же, в имении, в бане, и признается, что его в вагоне как-то обозвали «облезлым барином». Весь облик Трофимова говорит о неустроенности и бесприютности. И Лопахин это бестактно подчеркивает: «Ему пятьдесят лет скоро, а он все еще студент» [7, 222],− хотя Пете нет и тридцати. В сцене отъезда он «*в пальто входит со двора»: «***Трофимов.** Мне кажется, ехать уже пора. Лошади поданы. Черт его знает, где мои кало-

ши»[7, 243].Эти калоши найдутся перед самым расставанием, и окажется, что они, по словам Вари, «грязные, старые...». В них, очевидно, Петя и отправится в новую жизнь, о которой так страстно говорил. Калоши или галоши (франц. galoche, сред. -век-лат., galochia, от лат. gallicasolea или crepidagallica, − гальская обувь). Кожаная или гуттаперчевая обувь, надеваемая сверх прочей обуви для предохранения ее от грязи и сырости» [5].Контраст «новой прекрасной жизни» и «старых грязных калош» подчеркивает нелепость облика и судьбы Пети. Чтобы заострить на этом внимание детей, можно на уроке провести словарную работу.

Подводя итог вышесказанному, мы можем констатировать, что А.П. Чехов неоднократно прибегает в своей пьесе к использованию такой портретной характеристики, как детализация костюма, что само по себе не вполне свойственно драматическим произведениям. Костюмы действующих лиц в пространстве пьес являются одним из значимых параметров ее художественного мира. Они, безусловно, важнейшие компоненты портрета в драме, наряду с другими подробностями служатзримым выражением их внутреннего содержания или состояния. Костюмные детали в пьесе лаконичны и содержатся, как правило, в ремарках.Упоминания об одеждах действующих лиц «Вишневого сада» кратки и емки, ведь, как писал сам Антон Павлович Чехов, «для того чтобы подчеркнуть бедность просительницы, не нужно говорить много слов о ее жалком несчастном виде, а следует только вскользь сказать, что она была в рыжей тальме» [3, 98].

**Список использованных источников**


1. Викисловар. [Электронный ресурс] – Режим доступа: *https://ru.wiktionary.org.*
2. История костюма. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: *https://fb.ru.*
3. Лазарев-Грузинский А.С. А. П. Чехов // А. П. Чехов в воспоминаниях современников. − М.: Худож, лит., 1986. – С. 86–120.
4. Официальный сайт Московского театра «Современник» [Электронный ресурс. – Режим доступа: *https://sovremennik.ru.*
5. Словарь иностранных слов русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: *https://dic.academic.ru*.
6. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: *https://dic.academic.ru.*
7. Чехов А.П.Вишневый сад: Комедия в 4-х действиях // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 тт. Сочинения: В 18 тт. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974–1982. Т. 13. Пьесы. 1895–1904. – М.: Наука, 1978. – С. 195–254.

# РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

***Сергань Д.О.,***
*МБОУ СОШ № 3 имени Героя Советского Союза*
*В.В. Петренко*
*МО Староминский район;*
*ст. Староминская*
*Краснодарский край*

# THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS BY THE MEANS OF WORKING WITH THE EDUCATIONAL TEXT OF MODERN TEACHING MATERIALS

***Sergan' D.O.***

В школьной практике в основе методики обучения русскому языку лежит учебный текст, работа с которым направлена не только на понимание учебной информации, но и на формирование языковой и коммуникативной компетенции учащихся.

Исследованиями в области учебного текста занимались И.Г. Проскурякова, Н.В. Кулибина, А.Р. Арутюнов, И.Н. Добротина, А.Г. Нарушевич, но это явление в достаточной степени на данный момент не изучено.

Учебный текст – это любой текст, используемый для получения системы знаний в процессе освоения определенной учебной дисциплины, или текст, специально созданный «для решения определенных методических задач», например, при изучении различных разделов русского языка (фонетика, лексикология, морфология, синтаксис и пунктуация) [2].

Работа с учебным текстом направлена на развитие метапредметных умений: читательская грамотность, коммуникативные умения, различные умственные действия, которые необходимы при работе на других уроках.

А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина выделяют основные функции текста в современном образовательном процессе:

1) когнитивная – овладение лексико-семантическим, грамматическим строем речи;
2) коммуникативная – развитие умений связно, логически правильно строить речь, расширение словарного запаса;
3) эстетическая – учебный авторский текст становится для учащегося образцом для подражания;

4) креативная – работа с учебным текстом активизирует самостоятельную творческую речевую деятельность у учащегося, формируется способность выражать собственное отношение к высказыванию;

5) культурная – текст на уровне содержания и символов становится источником знаний о русской культуре;

6) аксиологическая – учебный текст направлен на формирование мировоззренческих установок и собственной системы ценностей.

В современных учебно-методических комплексах по русскому языку используются тексты, которые являются «объектом языкового и речеведческого анализа», «определенным образцом или мотивом для создания собственного речевого произведения», «одним из средств создания ситуаций, на основе которых происходит реальное речевое общение» [2].

На примере упражнений из учебника «Русский язык. 5 класс» (Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, А.В. Глазков, А.Г. Лисицын) покажем, как работа с учебным текстом способствует развитию коммуникативных умений учащихся.

Упражнение 138 (раздел «Лексикология», параграф «Устная и письменная речь. Разговорная, книжная и нейтральная лексика») наряду с практическим закреплением полученных теоретических знаний в рамках темы урока направлено на совершенствование умения выражать свое мнение адекватными речевыми средствами в устной или письменной форме, приводить аргументацию своей точки зрения, производить поиск недостающей информации посредством вопросов, умение доказывать, опровергать, отстаивать собственную теоретическую позицию, в процессе диалога или коллективного обсуждения приходить к общему правильному решению, уважительно относиться к другим участникам речевой коммуникации.

Указанные выше предметные и коммуникативные умения развиваются в ходе чтения текста, нахождения нейтральных и разговорных слов, при ответе на проблемный вопрос «Одна ученица сказала: «Это текст-описание, потому что в нем описано то, что произошло с Незнайкой». Согласны ли вы с ней? Обоснуйте свое мнение».

В основе упражнения лежит учебный текст, взятый без искажения из повести Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» для решения конкретной методической задачи. Учебный текст данного упражнения представляет собой линейный текст.

Для наглядного представления тем «Однозначные и многозначные слова», «Понятие о лексической сочетаемости», «Тематическая группа» в учебнике представлены нелинейные учебные тексты (схемы, таблицы). Работая с нелинейными учебными текстами, учащийся научится переводить информацию, представленную в схеме, таблице, в полноценное речевое высказывание.

Исследователь И.Н. Добротина упоминает, что для культуры нового тысячелетия частотно явление «смешения вербально-изобразительных форм подачи информации». Большое количество упражнений различных УМК сопровождается внетекстовыми невербальными компонентами (рисунками). Целесообразно использование рисунка при подаче материала по теме «Разговорная, книжная и нейтральная лексика» (при объяснении ребенку лексического значения слов, например «коромысло», «прялка», «салоп», можно использовать рисунок для визуального восприятия предмета).

Одна из тем задания 3 («Монологическое высказывание») итогового собеседования по русскому языку в 9 классе содержит внетекстовый компонент (фотография), работа с которым порождает связное монологическое высказывание.

По результатам анализа итогового собеседования 2017/2018 учебного года у девятиклассников при составлении монолога-описания, отмечает А.Г. Нарушевич, выявлена самая частотная ошибка – «описание подменяется перечислением отдельных деталей, лишенных целостности», «часто игнорируется тема описания, обозначенная на карточке участника» [3].

Для успешного выполнения выпускниками данного задания должно вестись предварительное обучение созданию монолога-описания, опирающееся «на систему заданий, включающих чтение и анализ текстов-описаний, создание собственных текстов, в том числе «направленных» описаний от определенного лица, с заданным настроением, работу с рисунками, фотографиями, репродукциями картин» [3].

Упражнения, направленные на совершенствование навыков говорения посредством работы с текстами-описаниями, представлены в современных УМК, в специальных методических пособиях. В качестве примера можно привести задания прочитать «тексты с описанием интерьера», рассказать, «какие профессиональные качества людей отразились в описании интерьера», по предложенным фотографиям с изображениями интерьера комнат попытаться дать описание людям, которые могли бы жить в данных комнатах [4].

В процессе работы с учебным текстом совершенствуются коммуникативные навыки учащихся, проверка которых осуществляется при прохождении итогового собеседования в 9 классе, итоговой аттестации по русскому языку и литературе в 9 и 11 классе, декабрьского сочинения в 11 классе как допуска к прохождению экзамена.

## Список использованных источников


1. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку [Текст] / А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина // Мир русского слова. – 2011. – №2. – С. 77-84.
2. Добротина И.Н. Формирование предметных и метапредметных компетенций в школьном курсе русского языка: виды работы с учебным текстом // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2016. – № 12(30). – Режим доступа: *http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3868*
3. Нарушевич А.Г. Учебник русского языка как средство формирования навыков говорения // Русский язык в школе. – 2019. – № 3. – С. 3-7.
4. Нарушевич А.Г., Голубева И.В. Русский язык. Готовимся к ГИА/ОГЭ. Тесты, творческие работы, проекты. 6 класс. – М., 2017.
5. Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч 1 / [Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, А.В. Глазков, А.Г. Лисицын]; Рос. акад. наук, Рос. Акад. Образования изд-во «Просвещение». – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 2012. – 127 с.

# РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК ВТОРИЧНЫЙ УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

***Сихарулидзе Жужуна, д. ф. н.,***
*Агрыйский университет им. Ибрагима Чечена, Турция*
***Рамазанова Севинч, д. ф. н.,***
*Ардаханский университет, Турция*
***Авидзба Лейла, д. ф. н.,***
*Тбилисский государственный университет, Грузия*

# RUSSIAN FOLK TALE AS A SECONDARY EDUCATIONAL TEXT IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES IN A NON-LINGUISTIC ENVIRONMENT

***Sikharulidze Zhuzhun***
***Ramazanova Sevinch***
***Avidzba Leila***

Сказки – один из самых древних жанров устного народного творчества. Созданные русским народом и для русского народа, они являются аутентичными текстами, но тем не менее именно сказки могут представлять собой наибольший интерес при изучении русского языка как иностранного, нежели неаутентичные тексты информативного характера. Для сказок каждого народа характерны специфические сюжеты, образы, ситуации, но особенно в сказках о животных и бытовых сказках, которые привлекают читателя краткостью изложения, меткостью слова, живым юмором, мудростью мысли, отражается национальный характер. Знакомясь с ними, учащиеся получают информацию о культуре русского народа, традиционных нравственных идеалах и национальных формах поведения, что, в свою очередь, способствует усилению мотивации изучения иностранного языка.

Язык русской сказки образный, насыщенный метафорами, эпитетами, фольклорными формулами, в связи с чем тексты сказок для работы с иностранной аудиторией порой подвергаются жесткой адаптации, что в свою очередь, приводит к утере универсальности сказок, поскольку любой адаптированный художественный текст представляет собой уже «вторичный текст». Данный термин был введен М.В. Вербицкой, которая, опираясь на работы М.М. Бахтина, определяет вторичные тексты как особые «художественно-речевые явления», которым «присуща одна общая черта: слово здесь имеет двоякое направление – и на предмет речи, как обычное слово, и на другое слово, на чужую речь» [1, 29–30]. Исследователь Л.М. Яхиббаева особым видом вторичных текстов считает любой вторич-

ный учебный текст, важнейшей характеристикой которого является «наличие в нем образовательного, культурологического, воспитывающего и развивающего потенциала. Из этого следует, что предназначение учебного текста – хранить информацию, культуру, воздействовать на сознание обучаемых, оказывать на них мотивационное воздействие, способствовать развитию их креативных качеств» [8, 1030]. Таким образом, целесообразно, чтобы преподаватель (он же адаптатор), подготавливая текст к работе с учащимися, аккуратно относился к ценностям сказочного текста, не подвергал его жесткой адаптации в целях сохранения содержащейся в них страноведческой и лингвокультурологической информации.

Работая с текстами бытовых сказок и сказок о животных со студентами (уровень владения РКИ А-2; Б-1), изучающими русский язык в неязыковой среде, мы отказались от адаптации как таковой, однако существенную роль при этом отвели прилагаемому к сказкам **русско-турецкому словарю**. Кроме того, в целях более глубокого и осмысленного понимания студентами сказок изучаемые тексты снабжены **лексическим комментарием** (пример: **покос** – жатва, косьба; **побираться** – просить милостыню, подаяние; попрошайничать) и **Комментарием сказочных формул и образов**, народно-поэтических выражений, слов со страноведческим и культурологическим компонентом (пример: **мужик-шутник** – персонаж социально-бытовых сказок; весельчак, балагур; **солдат** – «бывалый» солдат – один из ведущих персонажей социально-бытовых сказок. Он умеет и мастерить, и рассказать сказку, и, перехитрить, когда надо, а главное – проучить. В сказках солдат дает оценку поведению людей, обличает пороки и потешается над суевериями).

В связи с тем, что «присутствующие в тексте национально-специфические элементы, воспринимаемые иноговорящим читателем как непонятные, непривычные, чуждые, выявляются на различных уровнях – как на языковом (грамматическом, лексическом, стилистическом), так и на культурологическом (этнографическом, психологическом, поведенческом, ассоциативном)» [4, 4], создается необходимость разработки соответствующего комплекса заданий, облегчающих дальнейшую работу с текстом:

**Предтекстовые задания (А),** предваряющие текст, предполагают работу с трудными словами и выражениями.

**Послетекстовые (Б) задания** делают процесс чтения целенаправленным и помогают достичь полного понимания текста.

**Лексико-грамматические задания (В)** направлены на расширение лексического запаса учащихся и совершенствование их языковой компетенции.

**Речевые задания (Г)** - цель заданий данного блока предполагает интеграцию чтения с коммуникативными умениями (говорением и письмом): научить учащихся применять полученные в ходе чтения знания в различных речевых ситуациях. И, конечно, какая сказка без рисунка! Рисунки к

сказкам раскрывают внутренний мир и сущность персонажей, помогая правильно увидеть и охарактеризовать героев той или иной сказки, а, может быть, «примерить на себя» их роли в предполагаемых мини-спектаклях!

Предлагаем вашему вниманию образцы данных заданий.

**А. Предтекстовые задания**: **Задание 1.** Прочитайте слова вслух, выделите корень и постарайтесь объяснить их значение (пример: Молодой, молодость, молодец …). **Задание 2.** Объясните значение слов и выражений. В случае затруднения загляните в ***Лексический комментарий*** (слова выделены в тексте); **Задание 3.** Читая сказку, вы можете встретить незнакомые и трудные для вас, но характерные для языка русской сказки слова и выражения, сказочные формулы. Чтобы понять их значение, загляните в **Комментарий сказочных формул …** (формулы выделены в тексте).

**Б. Послетекстовые задания**: **Задание 4.** Выберите правильный ответ: Мужик оставил кота в лесу, чтобы … **А)** он там мышей ловил. **Б)** он в лесу порядок навел **В)** избавиться от него; **Задание 5.** Дополните предложение, выбрав правильный вариант: - Скажи, добрый молодец, кто ты … **А)** и откуда взялся? **Б)** и что здесь потерял? **В)** и как тебя величать? **Задание 6.** Восстановите микродиалог. Скажите, что хотел отнять волк у лисы и как она его припугнула? (- Стой, лиса! Отдай утку!- … - Тогда я сам отниму - …).

**В. Лексико-грамматические задания: Задание 8.** Выберите нужное по смыслу слово: - Скажи, … молодец, кто ты и как тебя по имени величать? **А)** добрый **Б)** милый **В)** хороший); **Задание 9**. Подберите к данным словам (сердитый; отправиться; свалиться…) синонимы. **Задание 10.** Подберите к данным словам (добродушный, сухой, упасть…) антонимы. **Задание 11.** Выберите из лексической копилки эквиваленты к данным выражениям (добывать припасов, еле плетусь …). **Задание 12.** От данных существительных (лиса, мама, сестра…) с помощью суффиксов: **-иц, -ичк, -чк, -ец, -ок, -оньк, -енок, -онок**, **-к, -ик, -ишк** - образуйте слова с уменьшительно-ласкательным или с уменьшительно-пренебрежительным значением: пти**ц**а – пт**ичк**а. **Задание 13.** От данных имен собственных (Патрикей, Иван …) образуйте отчества с помощью суффиксов **– ович, -евич, -овна, -евна , -ыч**: Потап – Потап**ыч**. **Задание 14.** От данных существительных (рыба, волк (к/ч), собака (к/ч)…) образуйте притяжательные прилагательные с помощью суффиксов **–ий/-j**; **-ин:** утка – ут**ин**ый. **Задание 15.** Восстановите пропущенный предлог или союз **к, без, и, а, навстречу, за, с:** Пошел однажды кот гулять, а _____ ему лиса. **Задание 16.** Слова в скобках поставьте в нужном падеже (с предлогом или без предлога): Кот ходил-ходил по лесу, увидел избушку, залез _____ и лежит (чердак). **Задание 17.** Прилагательные в скобках поставьте в правильную форму: Медведь спрятал волка в кустах, засыпал _____ листьями (сухие). **Задание 18.** Замените полную форму прилагательных (хитрый, ловкий, ленивый…) краткой:

мохнатый – мохнат. **Задание 19.** Выберите нужный глагол и поставьте в правильную форму: Посадил его мужик в мешок, понес в лес и _____ там (бросать – бросить). **Задание 20**. Выберите из лексической копилки (**вскочить, полезть, бегать, отправиться, свалиться, залезть, понести**) нужный глагол движения и поставьте в правильную форму: Кот ходил-ходил по лесу, увидел избушку, _____ на чердак и лежит. **Задание 21.** От данных глаголов (идти, сидеть, печь (ч/к), опустить, наловить…) образуйте формы повелительного наклонения единственного и множественного числа: стоять – стой – стойте!

**Г. Задание 22.** Согласитесь или опровергните мнение: **Лиса поверила коту, что он прислан воеводой навести порядок в их лесу.**

Аргументируйте свой ответ. Отстаивать свою точку зрения начинайте со слов: **я согласен / я не согласен с этим мнением, потому что …**

**Задание 23.** Скажите, кто из персонажей сказки хитрый и коварный, а кто трусливый и глупый? Прилагательные: **жадный, прожорливый, жестокий неуклюжий, глупый, трусливый, хитрый, коварный, послушный, ленивый, умный, легкомысленный, лукавый** – помогут вам охарактеризовать героев сказки. Высказывая свое мнение, используйте выражения: **я считаю; я думаю; мне кажется; по-моему…**

**Задание 24.** Выучите пословицы и поговорки **о страхе и трусости**. Как вы думаете, какая из этих пословиц соответствует сказке **«Кот и лиса»**?

**«У страха глаза велики»** – так говорят, когда слишком преувеличивают опасность.

**«Волков бояться – в лес не ходить»** – так говорят, когда начинают трудное дело и хотят довести его до конца.

**Задание 25.** Скажите, какими предстают заяц и кот в ваших сказках о животных? Есть ли аналогичная сказка в вашей культуре?

**Задание 26.** Примерим роли.

**А.** Представьте, что один из вас лиса, а другой – кот. Разыграем сценку.

**Б.** Представьте, что вы заяц. Расскажите лесным зверям, как одурачили кот и лиса волка и медведя.

**Задание 27. Ждем ваших писем!**

Напишите, чему учит сказка **«Кот и лиса»?** Нам будет интересно узнать ваше мнение.

Предлагаемые задания предполагают, в первую очередь, снять у изучающих иностранный язык психологический барьер и расположить их к работе с фольклорными текстами, поскольку именно они помогают сделать речь более развернутой, свободной. В этом, разумеется, не последнюю роль играют задания, направленные на формирование и развитие навыков и умений устной речи в монологической и диалогической форме для участия в дискуссии на предложенные темы.

## Список использованных источников


1. Вербицкая М.В. К обоснованию теории вторичных текстов // Филологические науки. – 1989. – №1 – С. 29–30.
2. Носонович В.Е., Мильруд Г.П. параметры аутентичного учебного текста//Иностранные языки в школе. – 1999. – №1. – С. 8–12.
3. Первухина С.В. Адаптированный художественный текст: способы повышения понятности // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 25 (240). Филология. Искусствоведение. Вып. 58. – С. 130–134.
4. 4. Подручная Л. Фольклорный текст на занятиях РКИ: Восприятие и интерпретация русской народной сказки. Режим доступа: https://cyberleninka.ru › article› folklornyy-tekst-na-zanyatiyah-rki-vospr.
5. Сихарулидзе Ж., Рамазанова С., Авидзба Л. Бытовые сказки. – Тбилиси, Из-во Универсал, 2017.
6. Сихарулидзе Ж., Рамазанова С., Авидзба Л. Сказки о животных. – Тбилиси, Из-во Универсал, 2017.
7. Сказки народов мира. Русские народные сказки. – М., 1987, т.1.
8. Яхиббаева Л.М. ISNN 1998-4812 // Вестник Башкирского университета. – 2008. Т.13. – №4, 1029. УДК 81’42.

# МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

***Скубриева А.И.,***
*МОБУ СОШ № 24,*
*г. Таганрог*

# METADISCIPLINARYAPPROACH TO TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN COMPREHENSIVE SCHOOL

***Skubrieva A.I.***

Современное образовательное пространство диктует новые стандарты осуществления педагогической деятельности, выраженные в документах федерального и местного масштаба. Основными принципами обучения в настоящий момент являются гуманность, демократичность, личностная ориентированность, индивидуализация и дифференцированность, а такжесоответствие актуальным методам, формам и приемам.

Среди эффективных методик и педагогических технологий следует выделить метапредметный подход к обучению.

ФГОС основного общего образования предъявляет требования к метапредметным результатам, включающим освоенные обучающимися межпредметныепонятия и универсальные учебные действия, способность их использования в учебной, познавательной исоциальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебнойдеятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории[4].

Метапредметность – это умение учиться, стремиться к саморазвитию с помощью овладения новым социальным опытом. В узком смысле слова термин связан с формированием универсальных учебных действий, навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

В отечественной педагогике технология метапредметного обучения начала разрабатываться Ю. Громыко с 1990 года. В настоящее время ее принципы составляют основу многих образовательных методик. В их числе развивающее обучение Эльконина-Давыдова, мыследеятельностная педагогика, коммуникативная дидактика, эвристическое обучение, логико-смысловое моделирование, школа Щетинина и другие.

Актуальность вопроса о метапредметных технологиях на уроках в школе подтверждается интересом многих современных исследователей к этой проблеме.

В статье И.Н. Ратиковой «Метапредметный подход в образовательной практике» рассматривается вопросметапредметности в современном

образовании [3, с. 1–5]. Автор обосновывает необходимость метапредметного подхода и предлагает пути его реализации. В работе Л.В. Жениной «Межпредметность, надпредметность, метапредметность как проявление интегративных процессов в образовании» рассматриваются разные аспекты интеграции российской системы образования, преемственность интеграционных процессов советской и современной российских школ, а также отличительные черты современного этапа интеграции [1, с. 10–12].

К.С. Лущикова, И.Н. Почерней в статье «Метапредметность как условие восприятия целостной картины мира» исследуется сущность метапредметного подхода в образовании через историю возникновения данного понятия и его связи с другими явлениями в образовательном процессе[2, с. 373–377].

В основе метапредметного обучения лежит интеграция учебного материала традиционного типа. Учебный материал не просто выбирается из нескольких областей знаний, происходит освоение комплекса материала разного рода для успешного процесса познания окружающего мира, социализации, личностного развития школьника.

При разработке уроков на основе метапредметной связи логично учитывать особенности конкретной школы и класса, уровня подготовки учащихся, уровня владенияметодами и способами работы.

О метапредметной роли русского языка в образовании стало известно достаточно давно. Еще Ф.И. Буслаев говорил, что русский язык – «предмет предметов» в школе[1, с. 10–12]. Сегодня педагогами широко рассматривается спектр применения метапредметных технологий с учетом ФГОС, с учетом особенностей социокультурной и информационной среды.

Изучение русского языка как родного в общеобразовательной школе является важным этапом в формировании личности ребенка, необходимым для его дальнейшего полноценного и гармоничного существования в обществе.Метапредметные образовательные функции родного языка определяют универсальный, обобщающий характер воздействия предмета «Русский (родной) язык» на формирование личности ребенка в процессе его обучения в школе.

Русский язык является основой развития мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей учащихся; основой самореализации личности, развития способности к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию учебной деятельности.

Существует несколько принципов организации учебной работы в аспекте применения метапредметных технологий:

1) Учитель не передает ребенку готовые знания, ученик, следуя эвристическим целям урока, сам ищет их в процессе активной самостоятельной деятельности;

2) Применение метапредметных технологий требует достаточно сформированных представлений об искомом предмете, чтобы подойти к его изучению через призму знаний и умений из другой области;

3) В процессе учебной работы постоянно развиваются и совершенствуются универсальные базовые способности: мышление, воображение, память, речевые способности и т.д.;

4) Применение данного метода обусловлено необходимостью включения в работу новых способов учения, таких, как рефлексивные остановки, дискуссии с метапредметными комментариями, коллективные игры и т.д.

Говоря о широких межпредметных связях русского языка с другими областями знаний в аспекте применения этих связей на интегрированных уроках, рассмотрим основные, самые распространенные типы объединений. Проанализировав содержание учебных программ по предметам, а также особенности преподавания каждого, можно выделить следующие типы связей:

1) Логико-тематическая связь предусматривает интегрированное обучение русского языка с литературой (самая тесная связь), с искусством (изобразительным, музыкальным и др.), с историей (историей развития языковых явлений и основных этапов развития государства), с правом (в рамках развития речи, изучения функциональных стилей и т.д.).

2) Структурная связь прослеживается в обучении русскому параллельно с иностранным языком. Здесь важно делать акцент на сравнительный анализ грамматического строя языков.

3) Логико-смысловая связь прослеживается в интеграции русского языка и географии и краеведения (например, при изучении топонимов, при написании исследовательских работ и т.д.).

4) Эвристическая связь русского языка с математикой, информатикой и другими предметами предусматривает креативный подход к построению урока, умелую компиляцию учебного материала.

Проследить за реализацией метапредметных технологий в учебном процессе помогут методические разработки по интегрированным урокам русского языка и других предметов.

К примеру, в рамках урока «Функциональные стили» на основе интеграции русского языка и литературы, параллельно рассматриваются художественный стиль и отрывок из романа М. Шолохова «Тихий Дон» (с обилием просторечий и диалектизмов), публицистический стиль и отрывок из критической статьи В.Г. Белинского. В рамках урока проводится подробный стилистический и языковой анализ отрывков, дается историческая и биографическая справки. По итогам проведенной работы формируются выводы о признаках художественного и публицистического стилей.

На интегрированном уроке «Англицизмы в современном русском языке» параллельно усваиваются сведения о заимствованных словах, об

орфографии словарных слов и их происхождении в русском языке, и закрепляются знания в области английской лексики и ее произношения.

В рамках урока «Диалектизмы русского языка», основанного на метапредметных связях русского языка, истории и географии, рассматриваются основные типы наречий и место их локализации. Учитель, говоря о северном великорусском наречии, на карте показывает область Новгорода и рассказывает о формировании диалекта и его основных признаках. Учебный материал дополняется историческими справками о жизни Древней Руси, быте и обычаях.

Использование принципа метапредметности в обучении русскому языку предполагает гармоничное использование традиционных и инновационных методов обучения.

**Список использованных источников**

1. Женина Л.В. Межпредметность, надпредметность, метапредметность как проявление интегративных процессов в образовании/ Пермский педагогический журнал. – № 2. – 2011. – 10–12.
2. Лущикова К.С., Почерней И.Н. Метапредметность как условие восприятия целостной картины мира/ MagisterDixit. - № 4. – 2013. – С. 373–377.
3. Ратикова И.Н. Метапредметный подход в образовательной практике/ Концепт. – № 6. – 2003. – С. 1–5.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

***Смоличева С.В.,***
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# CURRENT PROBLEMS OF TEACHING PHILOLOGICAL SUBJECTS IN SCHOOL AND UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL EDUCATIONAL STANDARDS

***Smolicheva S. V.***

Общеизвестно, что филологическое образование, как ни одна другая предметная подготовка, влияет на становление мировоззрения личности. Она играет ведущую роль в процессах ее формирования и развития, закладывает фундамент морально-нравственных убеждений и качеств, генерирует творческие способности.

Современная образовательная ситуация предъявляет особые требования к филологической подготовке обучающихся на всех уровнях − от общего до профессионального − и актуализирует поиск путей совершенствования содержания предметного учебно-воспитательного процесса в целом.

Распоряжением Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р утверждена Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, которая определяет значение учебных предметов «Русский язык» и «Литература» в современной системе образования: «Русский язык как государственный язык Российской Федерации является стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны, а также фактором личной свободы гражданина, обеспечивающим возможность его самореализации в условиях многонационального и поликультурного государства. Литература − это культурный символ России, высшая форма существования российской духовности и языка. Литература в школе посредством воздействия на эстетические чувства воспитывает в человеке патриотизм, чувства исторической памяти, принадлежности к культуре, народу и всему человечеству» [2].

Новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов основного общего (5 − 9 классы), среднего общего (10 − 11

классы) и высшего образования предоставляет свободу выбора методов и форм филологической подготовки, которые позволяют активизировать познавательную деятельность обучающихся, развивать их творческие способности и самостоятельность.

Нельзя не согласиться с доктором педагогических наук, профессором кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета, ведущим научным сотрудником лаборатории проблем учебников Психологического института РАО Е.С. Антоновой в том, что сегодня в качестве основополагающих ценностей преподавания выдвинуты принципы гуманизации обучения русскому языку и литературе, «уважение к личности обучаемого, а главной целью педагогического процесса становится воспитание языковой личности» [1, с. 8].

Системно-деятельностный подход, предусмотренный «школьными» ФГОС и компетентностный, определяемый стандартами высшего образования, на практике выявили ряд проблем, для решения которых необходимо искать соответствующие пути. Не принимая в расчет специфику филологической подготовки в школе и вузе, можно обнаружить общие для всех трудности и связанные сними задачи. Важнейшие из них уже обозначены в Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ в разделе «Проблемы изучения русского языка и литературы». К ним относятся следующие:

**1.Проблемы мотивационного характера,** которые выражены в снижении мотивации обучающихся к чтению и в целом обусловлены:

- увеличением общего количества всяких текстов;
- изменением свойств и условий существования текстов, которые сегодня доступны школьникам и студентам на электронных носителях с возможностями нелинейного представления, с системой гиперссылок;
- обилием коротких бытовых текстов, «размывающих представление об особом статусе печатного слова»;
- появлением огромного количества суррогатных текстов в виде публикуемых кратких пересказов и проч. [2].

Такие тексты воспроизводят фактуру (т. е. «внешние данные» произведения, его фабулу и т. п.), но не дают читателю возможности пережить изображаемое, испытать катарсис, получить эстетическое наслаждение от прочитанного.

В результате традиционный, линейно разворачивающийся книжный текст большого объема прочитывается труднее и воспринимается, а потребность в чтении оказывается несформированной.

**2.Проблемы содержательного характера**, которые связаны с тем, что образовательный контент «предмета «Русский язык» не в полной мере обеспечивает формирование коммуникативных компетенций обучающих-

ся» и не выдерживает оптимального соотношения теоретических и прикладных элементов, о чем свидетельствуют:

•недостаточная степень владения выпускниками навыками устной и письменной речи, нормами русского литературного языка и речевого этикета;

•недостаточная степень владения теоретическими знаниями и умением применять эти знания в речевой практике [2].

А образовательный контент учебного предмета «Литература» уделяет основное внимание «знакомству с историко-культурной информацией о произведении, авторе и литературном процессе, освоению понятийного аппарата литературоведения», но в меньшей степени нацеливает на развитие способности понимать художественный текст. Это во многом обусловлено тем, что:

•«изучаемые в рамках образовательной программы произведения не всегда соответствуют возрасту обучающихся» (школьникам, «как правило, предлагаются для освоения художественные тексты, написанные для более зрелой читательской аудитории»);

•речевой опыт сегодняшних обучающихся не адекватен языку литературных произведений;

• в образовательных программах по литературе недостаточное внимание уделяется современным произведениям о жизни и проблемах детей и подростков [2].

По указанным причинам многие нюансы смысла произведений обучающимся не воспринимаются (у них еще отсутствует необходимый для этого культурный, эмоционально-психологический и житейский опыт).

**3.Проблемы методического характера**, которые, очевидно, обусловлены отчасти традицией преподавания словесности, а отчасти − консерватизмом самой образовательной системы, ее инерцией и инертностью в реализации вариативного подхода к учебно-воспитательному процессу (в части проведения интегрированных уроков, разработки КИМов по новым технологиям, дифференциации требований к результатам освоения предметной области «Русский язык и литература» в школе, внедрения балльно-рейтинговой системы оценки результатов обучения в вузе и проч.).

**4.Кадровые проблемы**:

•«система подготовки и дополнительного профессионального образования учителей русского языка и литературы не в полной мере отвечает современным требованиям в части формирования компетенций, необходимых для преподавания в многоязычной среде, предусмотренных профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»;

•«отсутствуют механизмы комплексного совершенствования профессиональных компетенций педагогических работников, предусмотренных трудовыми (должностными) обязанностями»;

•«система оценки качества работы учителей русского языка и литературы, в частности аттестация, носит формальный характер, не способствует их профессиональному росту» [2].

Но справедливо было бы заметить, что кадровые проблемы связаны еще и с дефицитом учителей в школах. «По прогнозам Министерства образования России, через 10 лет нехватка учителей может составить до 190 тысяч человек. <…> Министр образования указала, что в настоящее время в школах трудятся только 5% молодых специалистов. Если ситуация не изменится в лучшую сторону, их количество уменьшится. В настоящее время многие педагоги из-за нехватки кадров вынуждены работать на несколько ставок» [3].

Кроме того тенденция технологического подхода к образованию, отраженная в Федеральных государственных образовательных стандартах, требует от педагога четкого планирования предполагаемых результатов обучения, умения выстроить последовательность действий по их достижению, создать проект образовательного процесса с учетом собственной деятельности и деятельности обучающихся (технологическая карта), установить и поддерживать постоянный контакт с каждым обучающимся с использованием ИКТ (электронная почта, скайп, видеоконференции, форумы, консультации в режиме online и проч.), Это приводит к большим трудозатратам, подчас значительно превышающим аудиторную нагрузку.

Таким образом, перегруженность педагогов-филологов в средней и высшей школе, не упомянутая в официальных документах, также представляет собой определенный аспект кадровых проблем и требует, как и все прочие, своего решения.

Какие же пути решения проблем, представленных выше в аналитическом обзоре, существуют? Они указаны в Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ в разделе «Основные направления реализации Концепции» и касаются общих вопросов, каждого из предметов изучения (русского языка и литературы) и подготовки кадров [2]. Каждая образовательная организация самостоятельно определяет и решает задачи качественного улучшения филологического обучения, на основании актуального текстоцентрического подхода, понимания лингвистического цикла как метапредметов и т. п. Задача педагога − научить каждого обучающегося вдумчиво читать, перечитывать, работать с любым текстом и создавать свой.

## Список использованных источников

1. Антонова Е.С. Смена парадигмы обучения в системе вузовской подготовки учителей-словесников // Проблемы гуманитарного образования: филология, журналистика, история: сб. науч. ст. Междунар. науч-практ. конф. (г. Пенза, 11–12 декабря 2014 г.) – Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. – 356 с.
2. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (Утв. пр. от 9 апреля 2016 г. № 637-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://static.government.ru/
3. Шматов В. Основные причины нехватки педагогических кадров в российских школах. (Электронный ресурс) URL: https://express-novosti.ru

# ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОМОЩЬ КЛАССНО-УРОЧНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

***Соколова Ю.А,***
*Самарский государственный*
*медицинский университет,*
*г. Самара*

# DISTANCE TECHNOLOGIES ASSISTING CLASS-AND-LESSON SYSTEM IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

***Sokolova Yu.A.***

Обучение русскому языку в современном мире приобретает новое звучание в связи с переходом к открытому информационному обществу, с широким использованием информационных и коммуникационных технологий в сфере воспитания и образования, поэтому включение инновационных методов на основе ИКТ в традиционную систему обучения не является исключением. Система современного образования дает возможность изучать русский язык и обучаться в российских вузах и иностранным студентам посредством специализированных методик. Основной формой обучения, конечно, по праву признается очная классно-урочная система, но не меньший интерес представляют и дистанционные проекты, широко используемые при организации учебного взаимодействия студентов и преподавателя, при помощи домашних персональных компьютеров или мобильных приложений, имеющих сеансовое подключение к сети Интернет.

Важную роль в развитии коммуникативной компетенции играет возможность электронной переписки иностранных студентов с жителями принимающей стороны. Нередко, прежде чем приехать на обучение в Россию, иностранные граждане пытаются найти себе русских друзей через сеть Интернет и наладить первичное общение сначала через язык посредник, а затем, с помощью элементарных русских фраз и простых предложений, пытаются понемногу освоить русских язык. Анализ текстов электронных писем иностранных студентов, изучающих русский язык, выявил наличие феномена, открытого американскими исследователями. Он получил наименование «гибридной устно-письменной природы общения посредством компьютера». Такой форме общения свойственны характеристики как письменной, так и устной речи, а также признаки публичной, диалогической и монологической речи. С устной речью электронные сообщения сближают употребление неполных разговорных форм, некорректных грамматических конструкций, хаотичность диалога, фамильярный, друже-

ский стиль, эмоциональность. С письменной речью – сложное построение фраз, редактирование сообщений, использование черновиков, консультирование по переводу, уточнение смысла предположительно незнакомых слов, применение пассивных конструкций, внимание к допущенным погрешностям и т.п.

Все большую популярность приобретают различные приложения для общения с носителями языка (Italki,Hellotalk,Tandem,Hellopal, Speaky, Hinativeи др.).На начальном этапе ими можно пользоваться даже без знания языка, так как сервис предлагает специальные функции по транслитерации и переводу: можно записывать голосовые сообщения на родном языке, а система приложения переведет фразу на русский язык(то же самое в обратном порядке). Текстовый чат имеет возможность взаимной корректировки, проверки и перевода сообщения перед отправкой собеседнику. Все сообщения, которые отправляет носитель языка, можно перевести на нужный язык автоматически, а отдельные фразы из чата можно сохранять и «переслушивать». С помощью сервиса можно изучать язык посредством языкового обмена. В приложениях есть встроенные шаблоны для формулировки вопросов, функция загрузки своей аудиозаписи, чтобы носители языка могли проверить правильность произношения и прислать корректировку.С помощью приложений можно начать индивидуальные занятия с преподавателями и репетиторами сообщества, а личный профиль преподавателейдаст возможность получить сведения о его квалификации и наметить план для дальнейших уроков.Для дополнительной практики можно открыть вкладку «темы для обсуждения», чтобы пообщаться с носителями языка в комментариях.

Глобальная информатизация учебных заведений создает все более благоприятные условия для внедрения и развития дистанционного образования. Эффективным способом реализации коммуникаций с целевыми группами, возможно при обучении написанию в сети Интернет различных разновидностей пресс-релиза, являющийся одним из важнейших средств связи со СМИ (но это возможно только на продвинутом этапе обучения русскому языку) [1, с. 86]. Для начального уровня в качестве обучающих материалов могут выступать модели технологии смешанного обучения, такие как «Мобильное видео», в качестве аудио-визуального произведения, направленного на формирование навыков говорения и аудирования, созданное посредством сотрудничества студента и преподавателя [2, с. 138–-142]. Зачастую преподаватели иностранных языковсоздают свои группы в социальных сетях, объединяя там своих учеников. Как правило, такие специальные группы и сообщества организуются в помощь иностранным студентам и всем, для кого русский язык является иностранным. На страницах этих сообществ можно найти полезную информацию для подготовки к урокам, к сертифицированному экзамену по русскому языку, а также готовые тесты, таблицы, страноведческие тексты, иллюстрационные материалы и учебные пособия. Их можно обнаружить в сети Интернет под таки-

ми названиями, как «Русский язык для иностранцев», «RKI. todey/ РКИ сегодня», «Готовые уроки РКИ», «Методика преподавания РКИ», «Русский язык за рубежом», «РКИ взрослым и детям», «Русский язык как иностранный: «Параллели» и т.п. Также существует огромное количество сайтов для иностранных студентов, например: «LearnRussian» (сетевой мультимедийный учебник для начинающих изучать русский язык как иностранный, включающий в себя упражнения, аудио и видео материалы, таблицы; русский язык преподносится от алфавита и до научного стиля речи); Russianon-line, включающий интерактивные упражнения, наглядные таблицы; сетевое мультимедийное пособие Л.Л. Бабалова, представляющее собой серию заданий на различные грамматические темы (А2-В1) (здесь можно найти упражнения на падежи, глаголы движения, выражение времени, степени сравнения, виды глагола, причастия и деепричастия, неопределенные и отрицательные местоимения, глагольное управление); сетевой учебно-методический интерактивный комплекс по русскому языку для начинающих (А1) А.Ю.Петанова, Ю.Е.Коваленко «Время говорить по-русски!»; «Сетевая текстотека» О.Э. Чубарова (сетевой лингвотренажер, имеющий своей целью сформировать у ингостранных студентов навыки чтения по четырем уровням. (А1-А2-В1-В2); презентации на разные темы для уровня А1 (http://www.gcserussian.co.uk); интерактивные тренировочные упражнения и тесты по грамматике от элементарного до продвинутого уровня(http://www.russian.ucla.edul); Russianforeveryone http://www.russianforeveryone.com/ начальный курс русского языка (алфавит, словарь, грамматика, игры) и др. На телеканале https://www.youtube.com/ можно найти большое количество блогов, посвященных русскому языку как иностранному. При этом авторами данных блогов выступают как практикующие преподаватели РКИ, так и иностранцы, которые получили образование в России и делятся своими знаниями, впечатлениями и советами. Авторские блоги иностранцев являются хорошим стимулом для начинающих изучать русский язык как иностранный. Бывшие студенты делятся с подписчиками своими знаниями, рассказывают о пережитых трудностях на пути к изучению великого и могучего русского языка, говорят о русских привычках, которые полюбили в России и привезли домой, на родину, и теперь не могут от них отказаться. Эти блоги являются «истинным взглядом» иностранцев на русский язык, сквозь призму которого преподавателю русского языка как иностранного зачастую легче понять природу допускаемых иностранными студентами ошибок при обучении русскому языку на начальном этапе.

Модель опытно-экспериментального обучения языку и межкультурной коммуникации в дистанционных условиях представляет собой информационную обучающую среду, основанную на современной технологии гипермедиа (комбинация гипертекстовой технологии в работе с информацией, не только в виде компьютерных данных, но и других сред (Multimedia)), что может повысить качество дистанционного обучения

русскому языку как иностранному. Об этом позволяют говорить новые возможности обучения: различные виды манипуляций информацией и сочетание известных традиционных ТСО (аудио и видео). С этой технологией появляются новые подходы в предъявлении и моделировании ситуаций общения с помощью средств видео и анимации, что способствует возникновению коммуникативно-познавательной потребности, столь необходимой в обучении иноязычной речевой деятельности. Гипермедиа предоставляет свободный, неограниченный доступ к источникам знаний о культуре страны изучаемого языка в виде электронных справочников, энциклопедий, образцов музыкальной, театральной культуры, виртуальных музеев, виртуальных экскурсий по достопримечательностям и т.д. Преподаватель иностранного языка в среде гипермедиа, в глобальной сети интернет может найти информацию аутентичного характера и использовать ее для формирования всех видов речевой деятельности. Аутентичность этих материалов представляет особое значение в целях приобщения студентов вуза к культурным ценностям народа носителя языка.

Кроме адаптированных упражнений в модель дистанционного обучения русскому языку как иностранному могут входить творческие задания с выходом в сеть Интернет, участие в международных телекоммуникационных проектах по осуществлению непосредственного диалога культур.

Обучающая среда дистанционных курсов содержит также многочисленные самопроверяющиеся тесты, ссылки на дополнительные материалы, тексты, статьи, с которыми студенты должны ознакомиться, и форума, на котором обсуждаются наиболее существенные, с точки зрения образовательной ценности, моменты курса. В формате дистанционного обучения участники процесса разобщены, они реально существуют как отдельные субъекты, не связанные такими физическими факторами, как единовременное присутствие в одном месте, личное знакомство, симпатии и антипатии, возможность вербальной и невербальной коммуникации, общие взгляды, причастность к общему делу и т.п., поэтому форум – это та условная площадка, на которой происходит взаимодействие участников процесса обучения языку.

Учебный процесс, осуществляемый на основе технологий дистанционного обучения, включает в себя как обязательные аудиторные занятия, так и самостоятельную работу студентов. Для развития межкультурной грамотности и лингвистической компетентности студентов большинство официальных дистанционных курсов используют ряд специальных заданий (чаще всего это эссе или другое письменное упражнение), которые должны выполняться регулярно (например, каждые одну-две недели) на протяжении курса. Эта схема служит не только для обеспечения студентов обратной связью об их успехах, но также и для того, чтобы «вести» студента в течение всего курса. Основная роль, выполняемая телекоммуникационными технологиями в дистанционном обучении - обеспечение учеб-

ного диалога. В целом, постановка задания к определенным датам мотивирует студента вуза придерживаться намеченного графика работы и помогает предотвратить случаи, когда студенты бросают курс.

И все же, несмотря на несомненные достоинства обучения через Интернет, дистанционное обучение следует рассматривать как один из дополнительных видов обучения иностранному языку. Применение дистанционных форм обучения правомерно использовать наряду с традиционными формами обучения, что позволит добиться всего комплекса задач и целей обучения иностранным языкам.

Таким образом, дистанционное обучение русскому языку как иностранному мы рассматриваем как один из возможных видов обучения языку, как эффективный, но дополнительный элемент к традиционной системе обучения, как возможный вариант самостоятельной работы иностранных студентов, и процесс присвоения студентами вуза ценностей общественного сознания, базисным механизмом которого является информационная обучающая среда, основанная на технологии гипермедиа, с выходом в глобальную сеть Интернет.

**Список использованных источников**

1. Степанова Е.С. Коммуникации с общественностью на английском языке /учебное пособие. – Издательство: Самарский государственный технический университет, – Самара, 2012. 67 с.
2. Фролова А.М. «Мобильное видео» при обучении говорению иностранных студентов-медиков / Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации // Сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции. – 2018. – С. 138–142.

**Электронные ресурсы**

3. https://marjulia.livejournal.com/196857.html:
4. http://www.rus-on-line.ru/Exercises/Grammar/28-grammar.html
5. http://learnrussian.rt.com/
6. http://rustest-online.ru/glavnaya
7. https://ru.islcollective.com/
8. http://lrwi.ru/?p=1
9. http://shop.redkalinka.com/en/9-russian-books-with-audio?ref=null?ref=null
10. http://www.speak-russian.cie.ru/time_new
11. http://www.mezhdunami.org/
12. http://www.russianforeveryone.com/

# ЧТЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

***Соловьева Л.В.,***
*МАОУ СОШ №18 с УИОП,*
*г. Армавир,*
***Чеснокова А.В.,***
*Армавирский филиал*
*ГБОУ «Институт развития образования»*
*Краснодарского края,*
*г. Армавир*

# READING OF SCHOOLCHILDREN: RESEARCH, CHALLENGES AND THE WAYS OF OVERCOMING THEM

**Solovyova L. V., Chesnokova A. V.**

За последние два десятилетия в нашей стране чтение совершенно неожиданно сдало свои позиции. Диапазон мнений о том, «жив современный читатель или, скорее, мертв», варьируется от признания глубокого кризиса читательской культуры до утверждения новой модели потребления информации в изменившихся условиях. Очевидно, что к чтению среднестатистический российский школьник относится прагматично, потребность в «серьезном» чтении и поэзии слабая, читательская самостоятельность низкая. При этом многочисленные исследования показывают: чем старше ребенок, тем меньше времени занимает чтение на досуге и тем меньше он любит читать. И если раньше чтение было ведущим видом досуга юных и взрослых россиян, то сейчас школьники не склонны проводить свободное время в компании героев книг. Ребенка утомляют многостраничные описания: настроенный на иной темп мозг требует быстрой «смены декораций», как в фильмах и компьютерных играх. Слово, вербальная коммуникация уже не всегда успевают за визуальной и знаковой информацией, более доступной и мобильной.

Культурная политика большинства развитых стран активно пытается противостоять опасной тенденции. В России с 2007 года реализуется *«Национальная программа поддержки и развития чтения до 2020 года»*. Государство бьет тревогу: в документе подчеркивается, что уровень чтения влияет не только на качество образования, но и определяет характер политики и экономики, национальную безопасность и конкурентоспособность страны.

На данный момент специалисты признают, что наибольшей результативности в поддержке и развитии чтения достигли вВеликобритании, Финляндии и США. Помимо серьезных инвестиций, программы этих стран включают расширение штата специалистов по чтению в каждой школе, увеличение количества учебных часов по литературе, создание для учителей и учащихся «читательских» летних школ. В США действует государственная программа, в которой сказано, что «для сохранения и развития американской демократии необходимо срочно превратить Америку в нацию читателей». Один из способов - изображение на рекламных плакатах известных личностей за чтением книги. В *Великобритании* с родителями заключают контракты, по которым они обязаны читать ежедневно с ребенком не менее 20 минут и участвовать в проектах семейного чтения. Чаще других лучшими читателями последних лет в странах Европы оказываются юные граждане *Финляндии*. Рецепт прост: высокий социальный статус учителя, развитие читательской грамотности при изучении всех предметов, акцент на досуговом чтении и пристальное внимание к детям 10 – 12 лет. Именно этот возраст, по наблюдениям финских исследователей, является критическим для приобщения к литературе. Внимательно изучается опыт вырвавшихся в лидеры *стран Азии*. Корейским союзом издателей поддерживается программа переоборудования комнат в библиотеки: семья через газету «Чу Сан» заявляет о своем желании превратить свою гостиную комнату в библиотеку, союз издателей предоставляет интересующие книги, а газета - необходимую мебель. В Иране для решения проблемы массово издаются карманные книги разной тематики: небольшой размер книги позволяет всюду брать с собой.

Самой авторитетной международной программой по оценке подготовки 15-летних школьников, получивших основное среднее образование, является *PISA–ProgramofInternationalStudentAssessment*. Такое исследование проводится раз в три года, начиная с 2000-го, выявляя читательскую, математическую и естественнонаучную грамотность почти полумиллиона учащихся из 65 стран мира. В октябре-ноябре 2019 г. в ряде образовательных учреждений Краснодарского края была проведена оценка качества общего образования по модели PISA. Самые высокие результаты по всем трем дисциплинам год за годом демонстрируют *Китай, Сингапур, Южная Кореяи Япония*. *Россия*медленно улучшает результаты: по итогам первого исследования в 2000 году у нас было предпоследнее место, в 2009 – 43-е, в 2012 – 34-е, в 2015 – 26-е. Проблемы у наших ребят возникают с умением интерпретировать авторское сообщение, выражать свое мнение о прочитанном, критически относиться к авторской позиции [1]. Картина невеселая, однако положительная динамика налицо.

Поразительно, но российские 10-летние дети лидируют в мировых сравнительных исследованиях. По итогам *международного проекта для 4-го класса «PIRLS»(«Исследование качества чтения и понимания текста»),*

в котором в 2016 году приняли участие более 340 тысяч учащихся из 50 стран, наши младшие школьники заняли первое место в мире! Причем в тройке лидеров российские ребята уже с 2001 года [2]. Специалисты пытаются разгадать загадку столь глубокого разрыва между показателями учащихся 10-ти и 15-ти лет. Одной из основных версий является низкое качество учебников средней школы, обучение по которым с 5-го класса становится ведущей формой работы. Перегруженность информацией и часто бессистемность в изложении материала способствует механическому заучиванию, а не пониманию и осмыслению.

Одним из важнейших факторов успешности младших школьников эксперты называют роль семьи. Лучшего результата в чтении достигают ребята, в семьях которых родители сами любят книгу, читают детям и уделяют серьезное внимание их дошкольной подготовке. Но совместное чтение по мере взросления сходит на нет, школьная программа усложняется – и в итоге элементарное экзаменационное сочинение на основе прочитанного текста становится государственной проблемой. Что уж тогда говорить о применении информации из текста для решения далеких от школьных шаблонов жизненных задач.

Поддержать и направить интерес к чтению в нужное русло – посильная задача взрослых. Активную работу в этом направлении традиционно проводят библиотеки. Современная библиотека не только и не столько место хранения книг, сколько культурная площадка, где проводятся воспитательные мероприятия, встречи, конкурсы.

Хорошим помощником в море книг оказывается Интернет. *Сайты – навигаторы по детской и подростковой литературе* обретают все большую популярность:

«Папмамбук» - Интернет-журнал для детей и взрослых. Знакомит с новыми книгами, читает вслух, помогает учить стихи, подсказывает, как вырастить читателя: http://www.papmambook.ru.

«Библиогид» информирует о старых, несправедливо забытых и только появившихся детских книгах: http://bibliogid.ru.

«Переплет» - Интернет-журнал о современной детской и подростковой литературе и литературных событиях: http://vpereplete.org.

Ежегодно в сети публикуется каталог «100 лучших книг для детей и подростков», который составляют ведущие специалисты по детскому чтению: https://www.livelib.ru/selection/818743-100-luchshih-novyh-knig-dlya-detej-i-podrostkov-2017.

Есть и специальный список подростковой литературы «Трудный возраст»: http://ru.calameo.com/books/004954405e9ed24559627.

Писатель Андрей Жвалевскийведет «книжную полку» для «неподдающихся» – «Новые книги для нечитающих подростков»: https://ru.bookmate.com/bookshelves/XMJAiVCy.

Книги можно не только читать, но и писать. «Книгуру» - сайт Всероссийского конкурса на лучшее литературное произведение для детей и юношества. Здесь в свободном доступе находятся тексты финалистов последнего или текущего сезона: http://kniguru.info.

«Веб-ландия» - детская Интернет-страна, где собраны самые лучшие и безопасные ресурсы на любой вкус, в том числе литературные.

«Детская иллюстрированная книга» – уникальный проект, предоставляющий возможность погрузиться в мир детства: увидеть страницы знакомых книг, рассмотреть забытые и редкие иллюстрации: http://www.runivers.ru/doc/children_book/.

*Популярные детские электронные библиотеки:*

«Пескарь»: http://peskarlib.ru

«Книжный шкаф»:http://www.detisite.ru/gorodok/book/

«Волшебный мир сказок»: http://www.fairy-tales.su

«Сказки всем»:http://www.skazkivcem.com

«Сказочная библиотека Хобобо»: http://www.hobobo.ru

«Национальная электронная детская библиотека»: http://arch.rgdb.ru/xmlui/

«Детская электронная библиотека»: http://deti-book.info

«Международная электронная детская библиотека»: http://ru.childrenslibrary.org

Не все подарки мы можем оценить сразу. Но когда-нибудь читающий ребенок поймет, какое чудо вы для него открыли.

## Список использованных источников

1. Официальный сайт PISA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.oecd.org/PISA.
2. Официальный сайт TIMSS и PIRLS [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://timssandpirls.bc.edu.

# ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСОБИЙ «МИХАИЛ ШОЛОХОВ» И «ЧЕХОВ В ТАГАНРОГЕ»)

***Сотникова О.П.,***
***Устименко Н.М.,***
*Южный федеральный университет,*
*г. Ростов-на-Дону*

# ETHNOCULTURAL POTENTIAL OF TRAINING MANUALS FOR INTERNATIONAL STUDENTS (ON THE MATERIAL OF TEACHING AIDS «MIKHAIL SHOLOKHOV» AND «CHEKHOV IN TAGANROG»)

**Sotnikova O.P., Ustimenko N.M.**

В данном докладе речь пойдет о разработанных на кафедре РКИ Института филологии Журналистики и межкультурной коммуникации ЮФУ комплексных учебных пособиях «Михаил Шолохов» [4]и»Чехов в Таганроге» [5], опубликованных в 2015 – 2016 гг., авторы О.П.Сотникова и Н.М. Устименко.

Сам факт создания этих пособий имеет свою предысторию:кафедра РКИ ЮФУбыла одной из первых на юге России, реализовавших в 70-е – 80-е годы идеи лингвострановедческого подхода к обучению русскому языку обучаемых-инофонов.За более чем 50-летнее существование нашей кафедры былиизданымногочисленных пособиялингвострановедческойнаправленности,а в 2012 году И.Н. Савченковой была защищена диссертация на тему «Локально-ориентированный словарь русского языка для иностранцев: принципы построения и структуры».

На наш взгляд, локально-ориентированные единицы, отражающие историко-культурные и традиционные реалии, общечеловечески значимы (безэквивалентная, апеллятивная, ономастическая лексика и фразеология), т.к. они денотативно обусловлены и связаны с Донским краем как казачьим.

Во-вторых, маркируют иные реалии, которые «создают культурный портрет локуса» (имена известных общественных деятелей Донского края, а также ученых, писателей, актеров и художников, названия литературных произведений и их главных персонажей.

В третьих, локально-ориентированная информация – это частотная данной местности, лексика, с которой сталкиваются иностранцы, прибывающие на учебу в Россию.

И, наконец, в самом факте обращения к местным реалиям заложена многофункциональность, благодаря которой одновременно решается ряд практических учебных задач:

1) в процессе формирования вторичной языковой личности учащихся-инофонов их когнитивная база пополняется знаниями, содержащимися в локализованном компоненте лингвокультуры;

2) повышается мотивация к обучению;

3) реализуется коммуникативная функция обучения;

4) создаются условия для ускорения процедуры семантизации слов благодаря зрительной наглядности.

Расширяется лексический запас инофонов за счет извлечения культурного компонента, зафиксированного в локальной лексической единице, что позволяет им создавать свой гипертекст.

Приступая к созданию названных учебных пособий, авторы предприняли попытку соединить традиционные и инновационные методы в обучении РКИ, практическую и теоретическую составляющую образовательного процесса, включить «локализованный компонент культуры в качестве сегмента общенациональной лингвокультуры» [2, с. 13].

Тенденция приблизить учебный процесс к реальным условиям коммуникации в настоящее время стала необратимой. «Именно сформированность у иностранца социокультурной компетенции как составной части коммуникативной компетенции позволяет овладеть языком на уровне его носителей», – подчеркивает Т.М. Балыхина [1, с. 9].

Признавая большой коммуникативный потенциал, имеющийся в художественной тексте, авторы включают в пособия разнообразные адаптированные и неадаптированные художественные произведения писателей с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, которые даются в режиме интерактивного диалога с учебной группой.

Однако неменьшее внимание уделяется авторами биографии писателя, истории и месту создания его произведения (по данным ЮНЕСКО сегодня А.П. Чехов самый переводимый на иностранные языкииз российских писателей).

Так, например, знакомство с биографией А.П. Чехова обучающиеся начинают с работы над текстом «Из истории Таганрога», в котором показаны историческая роль, этнокультурные и социокультурные особенности города, где родился и вырос великий русский писатель. Чехов и топоним Таганрог как символ родины писателя и русской культуры неотделимы друг от друга.

Комплексность учебных пособий «Михаил Шолохов» и «Чехов в Таганроге» заключается:

1) в использовании дидактического принципа от простого к сложному (в зависимости от подготовки обучаемых-инофонов) материалы пособий могут быть предложены на подготовительном отделении, для студентов бакалавриата, магистрантов, аспирантов, а также в школьных вузовских русскоязычных группах;

2) в дополнении текстового материала видеоматериалом (документальными фильмами о жизни и творчестве писателя, интернет-ссылками на экранизированное художественное произведение и т.п.);

3) в разнообразии рубрик по интересам:

«Биография писателя», «Это интересно», «Читаем произведение писателя», «Знакомимся с критической литературой», «Смотрим и обсуждаем документальный фильм», «Готовимся к литературному вечеру», «Инсценируем произведения писателя».

Последняя из названных рубрик, является, одним из примеров самостоятельного творческого проектного задания для иностранных обучающихся. Им дается задание прочитать одно из предложенных преподавателем литературных произведений. Следует заметить, что материалом для постановок выбираются произведения малого жанра (сказка, народная песня, притча, рассказ, анекдот и т.д.). После аналитического чтения текста и его адаптации обучающиеся, разделившись на мини-группы, пишут на его основе сценарий и распределяют роли. Затем объявляется конкурс на лучшую инсценировку произведения. Во время просмотра спектаклей жюри проводит конкурсный отбор лучших постановок и оценивает выполненное задание. Интерактивная технология «Инсценирование произведения писателя» опробована нами и активно используются в учебном процессе [3, с. 114-116]. Контроль за усвоением знаний осуществляется с помощью тестов, вопросов и заданий, частично снабженных «ключами» к ним (с целью проведения самоконтроля при самостоятельной работе обучаемых). В пособие включена также справочная литература о достопримечательностях Донского края, связанных с именами наших выдающихся земляков (в рубрике «Едем на экскурсию»). Следует подчеркнуть, что учебные экскурсии по шолоховским и чеховским местам также являются давней традицией на кафедре РКИ и вызывают большой интерес у инофонов. Так, например, во время экскурсии в станицу *Вешенская*обучаемые наряду с главными туристическими объектамиГосударственного музея-заповедника М.А. Шолохова, такими как: «*Усадьба М.А Шолохова*», где писатель жил в 1949-1984 гг.; «*Вешенский мемориально-исторический комплекс*», состоящий из двух домов, в которых М.А. Шолохов жил в 1926-1927 гг., 1928-1935 гг., работая над романами «Тихий Дон» и «Поднятая целина»; «*Литературный музей М.А. Шолохова*»,посещают и «*Станичные конюшни*», которые также являются этноприродным объектом государственного музея-заповедника. Да и кому не известны на Дону пого-

ворки: *казак без коня, что воин без ружья,* или: *казак с конем и ночью и днем и т.д.*

В ходе знакомства с экспозициями, в которых наглядно реализуются познавательная и этнокультурная функция, обучаемые прочно закрепляют уже полученную ими информацию, расширяя свои этнографические знания. В *хуторе Кружилинском* экскурсанты посещают не только *курень* – деревянный дом под камышом, в котором родился Михаил Шолохов, но и *подворье казака-середняка*, *амбар*, *летнюю кухню*, *ледни*к, *баздля скота*, *торговую лавку* отца Михаила Шолохова, а также*мельницу* в *станицеКаргинской*.

При осмотре хозяйственного инвентаря иностранные учащиеся имеют возможность приобщиться к трудовой деятельности казака: провести борозду настоящим плугом, помолоть пшеницу, покосить траву, своими руками потрогать упряжь коня и даже покормить жеребенка сеном.

Продолжением этнографического знакомства с реалиями казачьего быта является посещение фольклорного праздника в станице Вешенской, который вызывает большой интерес уинофонов, о чем свидетельствуют их сочинения и эссе на тему: «Мои впечатления от экскурсий в Шолоховский Музей-заповедник». Преподаватели–русисты, сопровождающие группы иностранцев, констатируют, что в ходе таких экскурсий реализуются не только познавательная и развивающая функции, но и функция воздействия:

Инофоны проживают эмоциональный и духовный подъем, благодарность за возможность приобщения к творческой жизни писателя на его малой родине, к истории, культуре, традициям и быту народа, вдохновившего своего всемирно известного сына на создание бессмертных произведений, востребованных во всем мире.

Таким образом, комплекс перечисленных учебных методических приемов мотивирует инофонов к дальнейшему прочтению произведений писателя на родном или изучаемомязыке, способствует их аккультурации, приобщают к духовной жизни одного из самобытнейших краев России, а также создают условия для выхода обучаемых в естественную коммуникацию.

**Список использованных источников**

1. Балыхина Т.М. Методика обучения русскому языку как иностранному в контексте развития стратегий и перспектив высшей школы // Изучение русского языка как иностранного в современных условиях // Межвузовский сборник научно-методических статей. НМЦ. – Ростов-на Дону, 2006. – С .9.
2. Савченкова И.Н. Локально-ориентированный учебный словарь русского языка для иностранцев. Принцип построения и структура. Специальность 10.02.01 – русский язык. – Ростов-на-Дону. 2012. – С.13.

3. Сотникова О.П., Устименко Н.М.Инсценировка художественного текста как внеаудиторный ресурс формирования русской фонетической культуры учащихся-инофонов // Вестник РУДН. – Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2014. – № 4. – С. 114-116.
4. Сотникова О.П., Устименко Н.М. Михаил Шолохов. Комплексное учебное пособие для иностранных обучающихся с DVD фильмом «Эпиграф». – Ростов-на-Дону. Изд. ЮФУ. 2015 – 55 с.
5. Сотникова О.П., Устименко Н.М. Чехов в Таганроге: комплексное учебное пособие для иностранных обучающихся. Южный федеральный университет. – Ростов н/Д.: Изд-во АкадемЛит, 2016. – 64 с.

# ПРОБЛЕМА ЧТЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ

***Степина М.В.***,
*МАОУ СОШ № 7 имени Г.К. Жукова,*
*г. Армавир*

# THE ISSUE OF READING IN MODERN TEACHING LITERATURE

***StepinaM.V.***

Литература в русской культуре всегда занимала важное место. И подобная традиция верховенства литературного образования в нашем обществе до последнего времени была достаточно прочна. Однако XXI век – век телевидения, СМИ и Интернет – существенно изменил ситуацию.

И нашей стране, и во всем мире возникла очень серьезная не столько методическая, сколько социальнаяпроблема чтения современного школьника.Ведь умение читать не сводится лишь к овладению техникой чтения, это «способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества».

Современную ситуацию с чтением в России можно охарактеризовать как системный кризис читательской культуры, потому что Россия в своем пренебрежении чтением подошла к критическому пределу. И дело скорее не в том, что школьники перестали читать, а в том, почему они перестали читать. Постараемся реально оценить сложившуюся ситуацию и найти настоящую причину, почему мы все чаще безнадежно отмечаем: подростки не читают. Нельзя не признать, что сегодня происходит смена модели чтения. Прежняя модель чтения, которую исследователи называют литературно-центристской, характеризовалась высоким статусом чтения, престижем в обществе человека читающего, небольшой долей «чтива» в общем читательском»репертуаре», наличием домашних библиотек, в составе которых обязательно присутствовали детские и юношеские книги, частым посещением общественных библиотек, ориентированностью юного читателя на освоение «золотого фонда литературы».

На сегодняшний момент с уверенностью можно говорить о снижении статуса чтения (в досуге школьников, по данным специалистов, чтение занимает одно из последних мест). Отчего это происходит? Может, из-за того что уменьшилось количество часов на изучение литературы в школе, или потому что у половины учеников нет дома книг тех писателей, которые изучаются на уроках, по той простой причине, что они дороги? Дума-

ется, причин здесь много. Прежде всего, утрачены традиции семейного чтения, возрастает сугубо развлекательная составляющая чтения. Снижение у подростков интереса к книге во многом обусловлено и тем, что нет высокохудожественной литературы о них самих, и это отсутствие осознается как актуальная государственная проблема. Детям и подросткам XXI века нужна своя литература, рассказывающая об их ровесниках предшествующих эпох и отражающая реалии современной жизни, им важно получать ответы на волнующие вопросы не только от родителей или сверстников, но и из книг, поэтому книжная продукция жанра фэнтези, так наводнившая рынок, в счет не идет.

Сегодня в чтении подростков обозначились два его вида: «досуговое» (для себя) и «деловое» (учебное), и именно в деловом чтении оказалась русская классика. Библиотеку школьники посещают исключительно для того, чтобы выполнить задание. Существенно изменился и круг востребованных ими книг. На место того, что принято называть «высокой литературой», пришла в лучшем случае беллетристика, а то и совершенно низкопробный масскульт. Серьезные опасения вызывает и чтение так называемых электронных книг, так как последние результаты зарубежных исследований показали, что чтение с экрана монитора удерживает внимание подростка в среднем в течение пятнадцати минут.

Кроме того, дети сегодня не любят читать еще и потому, что не понимают значения многих слов родного языка, активный запас которых резко сокращается. Но словарь школьников и чтение находятся в тесной закономерной связи. По словам А.С. Пушкина: «Чтение – вот лучшее учение».

За последнее десятилетие произошло не только уменьшение количества часов на изучение когда-то важнейшей школьной дисциплины (как уже отмечалось ранее), но изменилось отношение к ней общества. Центральным предметом гуманитарного цикла стал английский язык (это лишний раз доказывает введение обязательного ЕГЭ по английскому языку). Что ж, наверное, неплохо владеть им. Но возникает вопрос: зачем? Читать в подлиннике Шекспира? Впитывать вместе с языком европейские ценности? Увы, ответ намного прагматичнее: многие родители мечтают о лучшей жизни для своих детей где-нибудь в зарубежье или в иностранной фирме: там уж точно пригодится язык. И вот выходит из стен школы «гражданин мира», но не патриот. А между тем, судьба отечества зависит именно от того, *кто* выйдет из стен школы.

В хаосе современной жизни, когда ненастоящее надевает маску настоящего, нами утеряны некие ценности, определяющие способ всего нашего существования. А как говорилось в самом начале, нашей жизни присуще верховенство литературы, литературного образования. В истории преподавания литературы сменялись разные виды чтения, но всегда его смысл был тесно связан с судьбой России. Ведь русская литература была

и будет откликом на общественные проблемы. Поэтому-то изучение ее на протяжении всей истории школьной словесности всегда было патриотическим делом. Вот об этом-то неплохо бы вспомнить сейчас, когда высокие порывы и подвиги оказались невостребованными. Возможно, потому, что некоторые современные учителя литературы сами утратили веру в эти высшие идеалы? А ведь прав был И.П.Плотников, объяснявший силу русской литературы глубокой верой русских писателей в бесконечный моральный прогресс человечества, неискоренимый потребностью к строительству жизни, верой в силы своего народа, нравственной обязанностью сделать все, что можно, для него: принести свой, хотя и маленький, «камушек» в здание великого и прекрасного будущего, чувством стыда за другую жизнь.

Можно назвать три социальных института, которые несут ответственность за сложившуюся ситуацию и способны преодолеть ее: семья, школа, библиотека.

Школа, прежде всего, должна правильно формировать навык чтения: от элементарного чтения (техники чтения) до уровня грамотного, творческого, читателя.

Необходимо определить концептуальные подходы к разработке нового образовательного стандарта. Действующий сейчас перегружен, в него включен круг текстов, объем которых превышает все возможные психолого-педагогические границы освоения их содержания. Однако из стандарта не должна уйти классика. Стоит пересмотреть круг детской литературы, как классической, так и современной, отбирая при этом лучшие произведения, способствующие воспитанию нравственного человека. Кроме того, формированию интереса и привычки к чтению способствует составление базовых вариативных списков внеклассного чтения от 5 по 11 класс, в которые будет включена отечественная и зарубежная художественная литература, научно-познавательная литература для детей и подростков, современная критическая литература.

В условиях приоритета видео-культуры и нежелания детей читать, проблема первоначального чтения на уроках становится, как никогда, актуальна, потому что успешное освоение школьниками курса литературы возможно только при прочтении художественных произведений, ни их экранизации, ни усвоение краткого их содержания не смогут заменить чтения. Ведь вдумчивое чтение развивает воображение, значение которого в умственном и психическом развитии детей трудно переоценить. Современные философы, психологи, физиологи единодушно признают, что в основе активной творческой деятельности человека лежит его способность к продуктивному творческому воображению, чего нельзя добиться при массовой замене чтения просмотром фильмов, снятых по сюжетам классических произведений. Ни в коем случае нельзя принижать значения первона-

чального прочтения произведения, так как искусство слова само по себе имеет образовательное и воспитательное значение.

В первоначальном приобщении к чтению трудно переоценить роль семьи, необходимо возрождать традицию семейного чтения, читать детям вслух нужно до 11-12 лет, нельзя оставлять их слишком рано один на один с книгой.

К сожалению, в настоящее время в Государственном стандарте не указаны нормы чтения вслух, как было раньше. Такая ситуация приводит к тому, что значительная часть выпускников начальной школы, приходя в пятый класс, читает вслух практически по слогам. Следует признать, что снижение требований к чтению вслух в начальной школе недопустимо. Этот навык важен для развития речевого аппарата, культуры речи школьников. Чтение вслух формирует культуру выражения чувств и умение слушать текст, что очень важно и вообще в жизни, и для сдачи основного государственного экзамена по русскому языку в 9 классе на основе слушания текста. Поэтому следует серьезно подойти к выявлению этого умения чтения и вместе с родителями добиваться осознанного чтения вслух всеми учащимися начальной и средней школы.

Думается, что проблема чтения разрешима: нужна хорошая литература, заинтересованные учителя, неравнодушные родители, а также повышение роли литературы как учебной дисциплины в школьном образовании и стандарт, соответствующий учебному времени. А в заключение хотелось бы напомнить слова французского писателя Даниеля Пиннака: «Глагол «читать» не терпит повелительного наклонения…»

# НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ВУЗЕ

***Сухова Е.Ф.,***
*Нижегородский государственный лингвистический университет,*
*г. Нижний Новгород*

# SOMEISSUESOFTEACHINGSPEECHETIQUETTE INTHEUNIVERSITY

***SukhovaE. F.***

Данная статья представляет собой попытку осмысления некоторых проблем формирования речевой культуры, в частности, при обучении речевому этикету студентов в вузе. В процессе преподавания этой дисциплины в высшей школе, как для студентов технических, так и гуманитарных специальностей, у автора статьи возникали вопросы, с которыми и хотелось бы поделиться.

Основные вопросы такие:

– По силам ли учителю русского языка в школе и преподавателю культуры речи в вузе повлиять или как-то воздействовать на повышение уровня владения русским языком в современном обществе?

– Достаточно ли тех занятий, которые отведены в школе и в вузе на этот предмет, чтобы подготовить высококультурного в речевом отношении специалиста?

– Важен ли сейчас голос ученого-русиста, призывающего повышать культуру речи в обществе?

К сожалению, в вузы поступают абитуриенты с разным уровнем подготовки, преподаватель вынужден ориентироваться на некий средний уровень владения ими русским языком. Поэтому рекомендации по предмету «Культура речи», направленные на подготовленного студента, невозможно использовать на практике.

В первую очередь, свои усилия преподаватель-филолог направляет на повышение правильности речи, т.е. на работу с орфографическими, пунктуационными, стилистическими и речевыми ошибками, так как уже при первом тестировании выясняется очень слабая подготовка основной массы студентов именно в этих областях. До формирования образной, богатой, точной речи обучение не доходит, а что касается речевого этикета, то и самим студентам, да часто и преподавателям кажется, что с основными формулами и краткой историей речевого этикета студенты в состоянии ознакомиться сами.

А ведь задача нашего предмета в том, чтобы молодой специалист мог свободно общаться на родном языке в любой ситуации, в кругу коллег, с клиентами или заказчиками, партнерами на переговорах, в выступлениях, дискуссиях и т. п., как устно, так и письменно. При устной речевой деятельности, да и в оформлении деловой переписки, речевой этикет имеет огромное значение, Отсутствие знаний элементарных формул речевого этикета при устном и письменном общении может нарушить коммуникацию. Если с грамотностью справится компьютерная программа, то проблемы речевого этикета она решить не в состоянии. Конечно, существуют клише, на которые ориентируются при написании официальных документов, но кроме обмена официальными документами существуют и другие виды общения.

Что же влияет на усвоение и употребление студентами тех или иных формул речевого этикета? Можно ли обучать речевому этикету в отрыве от социума, без учета той речевой ситуации, которая сложилась по отношению к тем или иным единицам речевого этикета в обществе? Как воспитать у студентов критическое отношение к безграмотным высказываниям, зачастую подменяющим или замещающим устоявшиеся формулы речевого этикета, часто входящим не только в обиходную речь, но и легко прилипающим к несформированной еще профессиональной речи молодых людей? Как решить проблему недостатка обращений в обществе, как обратиться к преподавателю, к студенту, к священнику, к начальнику, к президенту?

Уже тридцать лет как общество не использует обращение *товарищ*, которое заменило собой все существующие до Великой октябрьской революции сословные обращения. Сейчас уже понятно, что вроде сначала понравившиеся и заменившие его обращения *господа, господин, госпожа*, не приживаются. В высшей школе когда-то существовали обращения по званиям *профессор, доцент,* по должности *декан, ректор*, были обращения *инженер, доктор*, но сейчас они устарели. В настоящее время используются практически во всех сферах общения только обращения по имени и отчеству к вышестоящим адресатам по положению, должности, возрасту и по имени к нижестоящим адресатам.

Возникает вопрос: достаточно ли имени и отчества, просто имени при обращении к кому-либо? Как научить студента правильному коммуникативному общению, если общество не определилось в самом главном? За тридцать после перестроечных лет так и не появилось ни одного циркуляра, а это могло бы упростить дело, как отрегулировать производственные отношения при общении друг с другом? Мнимая свобода в сфере речевого этикета приводит к тому, что люди просто перестали использовать обращения, в том объеме, который существовал до перестройки. Постепенно уходят в историю не только обращения служебного характера, но и члены семьи перестали использовать слова

*дочь, сын, жена, муж, брат, сестра, тетя, дядя* в качестве обращений, а если говорить об огромном наборе ласкательных обращений, то кроме пресловутого *зая* для обоих участников общения: и для мужчины, и для женщины – больше ничего и не услышишь.

Естественно, что у каждого социального слоя общества, каждого поколения свой речевой этикет, свои выражения. Молодое поколение противится языку, который ему навязывают взрослые, многие вежливые формулы речевого этикета сознательно игнорируются, считаются старомодными или смешными.

Меняется политический строй, меняются коммуникативные условия, и меняется речевой этикет. По определению И.А. Зимней: «Культура речевого поведения человека есть его существенная социальная характеристика. Она определяется мерой, степенью соответствия актуального речевого поведения индивида, принятым в данной языковой общности (в языковой культуре), нормам вербального общения, поведения, правилам речевого этикета на конкретном этапе общественного развития» [1].

А в чем причина сегодняшнего падения уровня владения, некогда богатейшим языком? Кого в этом винить? Преподавателей русского языка и литературы за их неумение привить любовь к родному языку, за их низкую культуру? А кто готовит этих плохо говорящих на родном языке учителей, и не только словесников, кто позволяет вещать на радио и телевидении косноязычным ведущим? Очевидно, что виноват каждый грамотный человек, если он равнодушно относится к тому, что происходит в отношении речевой культуры в школе, в вузе, на радио, на телевидении, в современной литературе, в театре, если он непритязателен к своей речи и готов терпеть несовершенную чужую, невнимателен к плохо развитой разговорной и письменной речи своих детей, допускающий в отношении себя и других отсутствие элементарной вежливости, с которой непосредственно связан речевой этикет.

Что можно сказать о современной устной речи в официальном общении, на ТВ, в кино и театре: она «скороговорочная», из-за этого невнятная (проглатываются звуки, слова), неблагозвучная, не говоря уже о точности и выразительности. Время на телевидении и радио стоит дорого, поэтому приветствуется сжатый до предела темп речи, ломающий интонационно строй нашей речи, говорящие избегают каких-либо излишеств или украшательств, что, в первую очередь, относится к речевому этикету.

К сожалению, перестали звучать с экранов телевидения произведения классики в исполнении замечательных профессиональных чтецов и артистов с поставленным сценическим произношением. Современные аудиокниги озвучиваются непрофессиональными чтецами, понятия не имеющими о технике речи. В Интернете неумение правильно и

красиво говорить не смущает многочисленных блогеров, и видимо, не раздражает слушателей. Постепенно носители русского языка привыкают к косноязычию и уродливым формам речевого этикета, которые практикуются на Ютюб-каналах. Авторы этих каналов не считают нужным повышать свою языковую культуру, напротив, считая, что использование ненормативной лексики, неряшливая речь является более понятной большинству слушателей и зрителей. Приветствие *доброе время суток,* обращения к публике – *страна, Москва, Нижний Новгород,* обращение *смотрите* стали обычными и используются всеми, включая и преподавателей русского языка.

Естественно, что некоторые формулы речевого этикета безнадежно устаревают, пытаться ознакомить с ними молодое поколение можно, но употреблять их на практике оно не будет. К примеру, *разрешите представиться* или *покорнейше прошу,* или *кланяюсь* и т. п. – эти формулы речевого этикета употребляются даже среди интеллектуалов с известной долей иронии.

Пренебрежение к человеку, например, со стороны чиновников настолько явное, что оно не может не сказаться и на их речевом поведении. На слуху многочисленные случаи увольнения чиновников за их резкие высказывания, которые становятся известны благодаря широкой огласке. К сожалению, это единичные случаи, сколько хамских по отношению к обычному человеку высказываний ее не получают?

При неумении пользоваться прекрасно сформированным нашими предками речевым этикетом появляются новые, нелепые с точки зрения филолога, но как зараза гуляющие по соцсетям высказывания, к сожалению, переходящие в общение официальное, на радио и телевидение, например, такой комплимент женщине – *она большой молодец* или комплимент мужчине – *красава, красавчик* – не относящийся к его внешности, а оценивающий тот или иной его поступок. Откуда появились эти убогие, с точки зрения богатства и выразительности нашей речи, выражения? Еще более нелепая похвала – *респект и уважуха*! Желание перебить собеседника и вступить в дискуссию зачастую начинается (вместо*извините*, или *позвольте*) так – *я хочу вставить свои три копейки*. Соболезнования, которые, к сожалению, часто приходится применять в нашей жизни заменили на *Помним, любим, скорбим!* Причем, из уст это высказывание перекочевало и на могильные плиты, и на посты в соцсетях, и на плакаты. Вместо обращения или приветствия по телефону можно услышать; «*Ты где*?», или «*компания Ростелеком, Алена, как я могу к Вам обращаться?»* Несмотря на то, что многословие из речевого поведения не исчезло, речь наша сокращается зачастую за счет неиспользования объемных этикетных речевых формул.

Такое ощущение, что носители русского языка стали стесняться уже имеющихся формул речевого этикета и придумывают свои, как правило,

безграмотные. На занятиях по речевому этикету, при обучении студентов общаться по телефону фразы *Добрый день! Разрешите представиться, я менеджер компании... извините, могу ли поинтересоваться,* вызывают у студентов смущение и улыбку, а иногда и возражения, что так, мол, никто не говорит. Действительно, в их окружение так не говорят, и они так говорить стесняются, чтобы не выделяться из общей массы...

Безупречная речь образованного человека, владеющего всем богатством лексики, языковой выразительностью практически не слышна. Нет образцов, на которые можно было бы равняться. Да и хотят ли студенты подражать образцовой речи? Часто возникают ситуации, когда образцовая речь не только скучна, но и непонятна студенту. Из-за этого молодые преподаватели переходят на молодежный сленг на лекциях, чтобы быть лучше понятыми и не казаться отсталыми. Такие попытки донести до молодого поколения знания кажутся нам недопустимыми. Студент должен и имеет право слушать чистую литературную речь, а не ее суррогат.

Несомненно, что культура речи начинает формироваться в семье, школе и основой для ее формирования и развития служит огромный запас русской художественной литературы, устного народного творчества, доступный каждому. Уровень речевой культуры не может быть одинаковым у всех членов данного общества в силу его территориальной, социальной, профессиональной, возрастной, культурной разнородности. И поэтому нужно подходить с разными мерками к его определению для разных социальных слоев. То, что допустимо в речи одних слоев общества, недопустимо, т.е. является отступлением, нарушением, подчас грубым, от речевых норм, в общении представителей других слоев. Преподаватели обязаны владеть русским языком блестяще, для этого необходимо проходить курсы повышения квалификации по культуре речи, возможно, что повышение требований к речевой культуре педагогов поднимет и речевую культуру всего общества.

**Список использованных источников**

1. Зимняя И.А.Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. (Серия «Психологи Отечества») [Источник: http://psychlib.ru/mgppu/zlp/zlp-001-.htm#$p1]

# КЛАДОВАЯ МУДРОСТИ: ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ЛЮБВИ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ НИЖЕГОРОДСКИХ ПРЕДАНИЙ И ЛЕГЕНД

***Талецкая Э.В.,***
*МАОУ «Школа с углубленным изучением отдельныхпредметов №85», г. НижнийНовгород*

# THE TREASURY OF WISDOM: NURTURING PATRIOTISM AND LOVE FOR NATIVE LANGUAGE THROUGH THE STUDY OF NIZHNY NOVGOROD TRADITIONS AND LEGENDS

***Taletskaya E.V.***

Роднаялитература. Русская литература. Для подавляющего количества нижегородских школьников эти понятия едины. Родное – то, что связано с Родиной. Новый курс «Родная литература» дает учителю возможность познакомить школьников с истоками истории и культуры родного края – нижегородским фольклором. При этом у учеников возникает ощущение близкого родства с далекими предками, сопричастности описываемым событиям, новое понимание души не просто русского человека, а именно того, кто жил на твоей родной земле, земляка.

Известно, что нижегородский фольклор привлекал внимание великих мастеров слова с начала девятнадцатого века. Страстным собирателем произведений устного народного творчества был П.И. Мельников-Печерский. Свою лепту в это благородное дело внес и В.Г.Короленко. Интересны нижегородские пословицы, записанные нашим земляком Н.А.Добролюбовым. Одни из них популярны до сих пор, другие звучат неожиданно и явно требуют толкования: «Новгород Нижний – сосед Москве ближний», «Бородка нижегородка, а ус макарьевский» «В Нижнем дома каменные, а люди железные», «Нижегороды не уроды». [1, с. 458]

Но особенно продуктивной представляется работа на уроке с нижегородскими легендами. Их можно изучать на разном уровне. В первую очередь посмотрим с точки зрения истории родного края. Обратим внимание школьников, что  история здесь начинается не с 1221 (года основания Нижнего Новгорода), а с рассказа о завладении этой земли русскими. Кто же жил на ней ранее? Почему отдали свою землю русским? Стремясь ответить на эти вопросы, познакомимся с легендами: «Дятловы горы» и «Предание об основании Нижнего Новгорода». В первой из них читаем, «…если бы потомки мордовца Дятла не перессорились, то не пришли бы русские на их землю». Вероятно, немало можно привести примеров из истории, которые подтвердили бы эту истину: сила – в единстве. Во второй

легенде – ответ на вопрос: как русские получили эту землю? Жестоко покорили мордву или посредством мирной договоренности? Легенда повествует о том, с каким уважением русский мурза отнесся к иноверцам. Велел поднести им дары в знак доброго отношения и желания мира. И мудрые старики – мордва ответили тем же: послали молодых ребят с ответным угощением. Но съели молодцы угощение, а вместо него принесли русскому мурзе поднос с песком. Неожиданно реагирует на это мурза: «Слава тебе, боже, царю, что отдал в мои руки мордву» [1, с. 14].

Так по безответственности молодых людей решилась судьба мордвы, жившей на Дятловых горах. Пришлось им отдать родную землю русским, ибо не поняли они, что поднос с песком символизировал подчинение русским, желание уступить им удобное место, где впадает Ока в Волгу.

Интересно изучать предания с точки зрения этимологии географических названий: почему так названы Ошара, Лыкова дамба, Канавино? Естественно возникает вопрос и о происхождении названия Сормово, где мы живем. В книге нет предания, рассказывающего об этом, но тем интереснее узнать самостоятельно, а заодно задаться вопросом о происхождении других сормовских названий: озеро Лунское, улица Новые Полянки, поселок Копосово. Возможно, и нет у этих названий глубоких исторических корней, или забылись, ушли далеко в прошлое предания, тогда возникает желание сочинить самим подобные легенды. Так, название озера, на берегу которого расположена наша школа – Светлоярское. Жители знают, что озеро образовалось при строительстве микрорайона, а название ему дали как созвучное знаменитому озеру Светлояр, легенду о котором знает вся страна. Как помог Бог спасти монастырь от врага, и по приближении кочевников ушел монастырь под воду на глазах у изумленного врага. И ребята решили создать свои легенды. Работы имели разный сюжет, разных героев, но одно объединяло их – стремление приблизить язык легенд к народнопоэтическому. Надо сказать, что учли ребята и еще одну особенность фольклора: история, которая ложится в основу сюжета фольклорного произведения, должна трогать душу, учить любви к Родине, чести, верности, доброте. Только тогда люди будут сохранять ее, передавать многие годы из уст в уста, воспитывать молодое поколение. Приведем в пример одну из легенд, сочиненных учениками 7 класса.

Предание о Светлоярском озере.

Было то во времена славные, времена давние, незапамятные. Как жила в краю сормовском девица – раскрасавица по имени Матренушка. Полюбила она доброго молодца, звали люди его уважительно, не по имени, а по отчеству, прозывали Иваном Семенычем. Был он смел да удал, добр, да честен был. А про руки его работящие люди лишь с почетом говаривали.

Но настал черный день, день горестный. Враг напал – налетел черным вороном, тьмою темною, мрачной тучею. Как созвал Иван-то Семенович своих лучших друзей – добрых молодцев. А друзья-то его все не хи-

лые, не трусливые. Да у каждого косая сажень в плечах. Да у каждого кован меч в руках. Против силы злой идти не убоялися, землю-матушку защитить постаралися.

Уж как плакала Матренушка, провожая в бой друга милого, уж молила бога Ярило, чтобы в битве спас Ивана – любимого. Но закрыла туча солнце ясное. Налетели птицы черные – злые вороны. Зарыдала тут наша Матренушка – сердце чуяло беду неминучую. Залилась она слезами горькими. Обращалась вновь к богу светлому:

– Что ж не спас Ивана Семеныча? Светлый Яр, Ярило, Ярилушка, как же жить мне одной-одинешенькой, свет не мил мне без друга любимого. Буду слезы я лить веки вечные. Преврати ты меня лучше в иву – деревцо, ивушку плакучую. Буду век вековать в одиночестве, наклоняясь над водой светла озера.

Как сказала слова те Матренушка, так и стало из слез ее девичьих набираться целое озеро. А сама она стала ивушкой, ветки тонкие клонившей к водам озера. Так исчезла наша Матренушка. А в честь чуда такого волшебного место это зовут люди добрые именем бога солнца и любви светлого Ярилы озером Светлоярским.

Такое сочинение ученика невозможно без анализа языка преданий. В легендах немало слов, встречающихся нам в сказках: земля-матушка, повтор глядь-поглядь, беседовала-советовались, мотается-шатается.

Очень выразительны сравнения, знакомые школьникам символы русского народа. В легенде «Богатырь-девка» читаем:

Как береза белая в лесу,
Срубленная под корень, упала
Небо алой кровью облилось
Из зари кровавой солнце встало [2, с. 36].

Сколько боли в этих строках! Как передано состояние души человека через явления природы! Еще одно выразительное сравнение из легенды «Хохлома»: «Солдаты шли походкой медвежьей. А молва народная бежала впереди бегом заячьим» [2, с. 118].

Есть в текстах и слова устаревшие, но не вызывающие большого затруднения в понимании. Пытаемся заменить слово на современное, упростить чтение. Например, выражение «Явить мастера перед его царские очи» невозможно написать как «привести мастера к царю». Школьники чувствуют, что теряется вся прелесть повествования. Подобным образом работаем с примерами «дивовались», «град-камень», «не пришелся ей по мысли».

Нетрудно обратить внимание и на построение фразы. В текстах много повторов, которые, казалось бы, тормозят повествование, но без них текст становится менее мелодичным, звучит просто, обыденно. Некоторые из преданий изложены в стихах, строки длинные, певучие, ребята сами начинают сравнивать их с былинами, предполагают, что не рассказывали, а

пели предания о нашей земле. Можно почитать и послушать, как звучать эти строки с нижегородским оканьем.

Спрашиваем учеников: можно ли пересказать текст коротко? Как его сжать? Ребята предлагают убрать повторы слов и сюжетных элементов. Но первый же эксперимент показывает, как много теряет предание, если пересказывать только сюжетную линию. Таким образом, еще раз заостряем внимание на необходимости читать художественное произведение полностью, а не в кратком изложении.

Несмотря на кажущуюся простоту, можно рекомендовать данные произведения и для подготовки сильных школьников к олимпиаде. Имея знания о фольклоре и древнерусской литературе, производя более глубокий анализ, они найдут сходство не только со сказками и былинами, но и песнями, летописями и «Словом о полку Игореве».

Словесность – один из тех предметов, который воспитывает школьника, формирует лучшие качества, растит из него Человека. Поэтому так важно, чтобы изучение столь важных для ребенка произведений не стал «пройденным материалом», а затронул его душу, заставил задуматься о своих корнях, о малой родине. Хочется, чтобы ребенок имел возможность поделиться новыми знаниями, переживаниями, чувствами. Данная работа может перерасти в учебный языковедческий проект, или в устный журнал для ровесников, или инсценировку предания для младших школьников, или итоговую игру «Что я нового узнал».

И, безусловно, необходимо о ценности для ребенка нижегородского фольклора, об интересе к родной земле, истории и культуре нижегородского края говорить и с родителями. Так как именно в семье ребенок получает осознание своей общности с народом, ощущает себя продолжателем рода, обретает чувство сопричастности тому, что происходит на его родной земле.

Разумеется, в любом регионе великой нашей Родины можно найти фольклорные произведения, которые могут стать опорой для подобной работы. Новый предмет «Родная литература» в содружестве с уроками «Родного языка» дают прекрасную возможность почувствовать историю родного края как свою собственную, ощутить предания и легенды как часть своей души, а язык, которым они написаны, – как богатый красивый выразительный русский язык, который любит, ценит и гордится каждый россиянин.

**Список использованных источников**

1. ДобролюбовН.А.Полное собрание сочинений в 9 томах, – М., ГИХЛ, 1961. Т. I.
2. Нижегородские предания и легенды / Сост. В.Н. Морохин. – Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1971.

# СИНТАКСИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ КАК ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

***Тарасенко Е.В.,***
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# SYNTAX CONCEPT AS THE BASIS FOR STUDY OF THE JUNIOR STUDENT'S LANGUAGE PERSONALITY

***E.V. Tarasenko***

В современной лингвистике внимание уже обращено не столько к самой системе языка, сколько к человеку, овладевающему этой системой и реализующему ее в своей деятельности. В овладении языком, абстрактным по существу явлением, появляется «человеческий фактор». Антропоцентричность современной лингвистики диктует необходимость пересмотра подходов к преподаванию языка в школе с позиции обращенности курса «русский язык» как учебного предмета к личности ребенка.

Ребенок взаимодействует с окружающим миром, присваивая его реалии – в его сознании возникают мыслительные образы. Эти мыслительные образы выражаются в языке, что свидетельствует о формировании языкового сознания. Индивидуальное языковое сознание представляется как отражение системы языка в сознании его отдельного носителя. Ребенок воспитывается не только средствами языка, но и посредством языка, так как в сознании ребенка в процессе овладения системой родного языка возникают образы, определяемые понятиями, представлениями, оценкой, т.е. ментальностью. Этот факт подтверждает становление ребенка как языковой личности.

Человек в разных периодах осваивает реальность, присваивает социальный опыт в разном объеме и в разном качестве. Можно сказать, что он как языковая личность разный в разных периодах своего развития.

В младшем школьном возрасте, характеризующемся переходом к систематическому обучению в школе, к усвоению научных знаний, происходят колоссальные изменения в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Это является причиной новой позиции ребенка в оценке вещей и изменений, проходящих в них. В начальных классах познавательная действительность носит первоначальный характер, это первая ступень познания мира на основе науки, литературы, искусства, это сознательное усвоение системы языка. У ребенка формируется осмысленное отношение к миру и к себе как части этого мира, наполненного установками, ценностями и убеждениями. Все формируемые

представления подкрепляются системой мотивации к позиции окружающей действительности. В языковом сознании ребенка как личности складывается картина мира как универсальная система знаний о мире, зафиксированных в языковой форме.

Структурирование картины мира с помощью языка, как известно, осуществляется вследствие выделения определенных фрагментов мира, объективации их при помощи концептов, в которых концентрируется и «кристаллизуется» языковой опыт человека. Именно поэтому формирование картины мира в онтогенезе можно рассматривать как формирование и освоение совокупности определенных концептов.

Концепт может репрезентироваться в языке по-разному: тип концепта предопределен способностью к вербализации. Это могут быть:

– готовые лексемы и фразеологические единицы (из состава лексико-фразеологической системы языка, имеющие «подходящие к случаю» семемы или отдельные семы разного ранга: архисемы, дифференциальные семы, периферийные;

– свободные словосочетания;

– морфологические категории и формы (грамматические концепты);

– структурные и позиционные схемы предложений, несущие типовые пропозиции (синтаксические концепты);

– отдельные тексты или совокупности текстов (при необходимости экспликация или обсуждение содержания абстрактных или индивидуально-авторских концептов) [1, с. 38].

Большинство ученых-лингвистов сделали предметом своих исследований лексические и фразеологические концепты, рассматривая лексему и фразеосочетание как языковые знаки, за которыми стоят в качестве означаемого некоторые концепты. Однако концепт включает в себя гораздо больше, чем лексическое значение слова, описываемое в словаре. Как указывает Е. А. Покровская, «при описании концептов на первом месте оказываются лексика и фразеология, однако определенное внимание уделяется и синтаксису» [2, с. 36].

Развиваемая нами в данном исследовании концепция изучения синтаксического концепта базируется на понимании структурной схемы как знака того или иного синтаксического концепта, или типовой пропозиции [3]. Типовая пропозиция рассматривается как один из форматов знания [4]. Эта точка зрения совпадает с позицией Б. А. Серебренникова, который считает, что «язык не отражает действительность, а отображает ее знаковым образом» [5, с. 6].

Выявление прототипической основы семантико-синтаксической структуры предложения – это один из частных вопросов когнитивного синтаксиса. В аспекте теории прототипа представление структурной схемы как семиотического знака является инновационной составляющей современной лингвистики. Еще Г. Фреге различал в знаковой ситуации три со-

ставляющие: тело знака, значение знака и предмет, образ которого отражен в значении знака [6]. Однако содержание этого понятия очень существенно варьируется в концепциях разных научных школ.

Под синтаксическим концептом мы понимаем фрагмент мира, представленный типовой пропозицией или совокупностью типовых пропозиций, репрезентированных структурными схемами простых предложений, которые отражают результат когнитивной деятельности языковой личности.

Синтаксические концепты необходимы для того, чтобы представить естественным языковым кодом схематические отношения языка и мысли, а затем уже с помощью синтаксических средств репрезентировать знания. «Без синтаксических концептов семантическое пространство языка существовать не может, ибо знание набора концептов без знания видов отношений между ними лишает такое пространство жизни и движения» [7, с. 8].

Типовые синтаксические структуры, которые отражают в концептосфере языковой личности связи и отношения явлений и объектов реальной действительности, – это, как полагает З. Д. Попова, и есть синтаксические концепты: «бытие объекта», «бытие признака объекта», «инобытие объекта», «самостоятельное перемещение агенса», «агенс воздействует на объект», «речемыслительная деятельность человека», «пациенс претерпевает состояние», «небытие объекта» [3].

Например, структурная схема «кто воспринимает что»вербализуется в таких высказываниях младшего школьника, как *Мы видим луну*; *Он нюхает сумку*; *Белки слышали запах* и т.д. И наоборот, один и тот же смысл может быть выражен разными структурными схемами предложения, соответственно, означаемыми которых выступают разные синтаксические концепты. Так, структурная схема предложения «кому делать что» *Мне нравится учиться//* репрезентирует синтаксический концепт «претерпевание состояния пациенсом», а структурная схема предложения «кто делает что»: *Я люблю учиться//* – «агенс воздействует на объект».

Частотность специализированных структурных схем как означающих типовых пропозиций, обусловленная онтологической природой ментального действия, лексическим компонентным составом структурных схем, морфологической природой предикатива, а также коммуникативной установкой младшего школьника, свидетельствует о важности того или иного синтаксического концепта в языковой картине мира.

Такая методика реконструкции фрагмента языковой картины мира младшего школьника, может быть использована в лингводидактике с тем, чтобы определить степень развития познающего субъекта, объем памяти, эмоциональный и психологический фон языковой личности. При этом внедрение полученных результатов может в определенной мере оптимизировать решение дидактических проблем, в частности, развития системы компетенций в различных условиях обучения.

Конечно, формирование картины мира в языковом сознании стоит рассматривать как освоение совокупности разных концептов. Это дает основание актуализировать исследование содержания, методов, приемов работы по развитию языковой личности младшего школьника в процессе обучения родного языка.

**Список использованных источников**


1. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: ВГУ, 2001. – 192 с.
2. Покровская Е.А. Русский синтаксис в XX веке: лингвокультурологический анализ. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2000. – 436 с.
3. Волохина Г. А. Синтаксические концепты русского простого предложения. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1999. – 196 с.
4. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2003. – 124 с.
5. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / под ред. Б.А. Серебренникова. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
6. Фреге Г. Смысл и денотат // Семиотика и информатика. – М., 1977. – Вып. 8. – С. 358–357.
7. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.

# РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ПОЛИТИКА, ИЛИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РОЛИ ГРАМОТНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ ОТ ГОРГИЯ, ПЛАТОНА И ЦИЦЕРОНА ДО НАШИХ ДНЕЙ

***Титаренко И.Н.,***
*ФГАОУ ВО*
*«Южный федеральный университет»,*
*г. Ростов-на-Дону*

# RUSSIAN LANGUAGE FOR A POLITICIAN, OR INSIGHTS INTO THE ROLE OF LITERACY IN POLITICAL SPEECH CULTURE DATING FROM GORGIA, PLATO AND CICERO TO THE PRESENT DAY

***I.N. Titarenko***

Вопрос о политической речевой культуре достаточно часто обсуждается специалистами самых разных направлений – филологами, лингвистами, политологами, культурологами. При этом рассмотрение этого вопроса ведется в самых разнообразных аспектах – от анализа лексических и стилистических особенностей речи отдельно взятых колоритных фигур современного политического пространства до исследования трансформации русского языка в связи с развитием информационных технологий и формированием в сети среды политического активизма. Причиной этого интереса является, не в последнюю очередь, вполне обоснованное беспокойство не столько даже за снижение уровня современной политической речевой культуры, сколько за судьбу самого русского языка. В условиях лавинообразного развития масс-медиа,политических трансформаций и глобализации, формирования сетевого общества русский язык претерпевает изменения, которые оцениваются исследователями с разной степенью оптимизма – от утверждений о закономерном развитии русского языка, связанном с его интеллектуализацией, обогащением лексического состава, использованием лексико-грамматических моделей иноязычной речи, интеграцией с профессиональным языком информационных технологий и т.п. [1, с. 113; 2] до выводов о деградации русского языка, о чем свидетельствует стирание граней между литературной и разговорной речью, отказ от соблюдения орфографических и пунктуационных правил в Интернете, натиск англицизмов, нивелирование конструкций с косвенной речью и т.п. [3, с. 58]. Разнообразные тенденции трансформации русского языка в полной мере характерны для политического речевого дискурса, и в нем сегодня, к сожалению, все меньше образцов высокой культуры речи и все больше банальной безграмотности, ставшей явлением удручающим и оп-

тимизма не вызывающим [4, с. 446–450]. Современныйконтент средств массовой информации на 50% состоит из речи политических деятелей различного уровня, которая, казалось бы, должна являться ориентиром для воспринимающего субъекта с точки зрения соблюдения норм русского языка и риторики. Однако простой анализ этого контента показывает, что ни ориентиром, ни образцом грамотности он служить не может. Политический речевой дискурс изобилует огромным количеством ошибок, среди которых ошибки в ударении («нАчался» вместо «началсЯ», «родИлись» вместо «родилИсь», «внутридворовЫх» вместо «внутридворОвых», «сИроты» вместо «сирОты», «нефтепрОвод» вместо «нефтепровОд» и т.п.), нарушение норм лексической сочетаемости и искажение формы фразеологизмов («результаты о себе не заставят ждать», «мы такие корректировки внесли», «результат этих выборов ставят под знак вопроса» и т.п.), нарушение норм построения предложения («я бы считал, что санкции чуть-чуть были бы пораньше», «мы должны соответствовать тем параметрам, по которым работает губернатор, и одно из них… направление … это ремонт объектов социальной сферы» и т.п.), нарушение морфологических норм («более удобнее», «более важнее», «более опережающие темпы» и т.п.). Перечислять многочисленные ошибки – задача непродуктивная, однако их число говорит о том, что политический речевой дискурс сегодня далек как от идеала, так и от нормы.

В связи с этим возникает очень важный вопрос: а нужно ли вообще знание правил родного русского языка политику, ведь нередко публика отдает предпочтение речи зажигательной, а не грамотной. Выступление политика должно в первую очередь создавать яркие образы, заряжать энергией и побуждать к активности (действительно, стоит только вспомнитьбытующие в массовом сознании восхищенныеоценки высказываний В. Жириновского, Г. Зюганова и др.). Это отчасти верно, но вовсе не значит, что грамотность отменяется, ведь то, что прощается политику большого масштаба, входя в историю как «путинизмы», «бушизмы», «черномырдинки», не будет прощено политику несколько меньшего масштаба. В советский период страна смеялась над государственными мужами, читавшими выступления «по бумажке», но смех стал гораздо громче, когда эти мужи заговорили экспромтом, словно реализуя известное предписание Петра I: «Указую господам сенаторам, чтобы речь держать не по писаному, а своими словами, чтобы дурь бы видна была каждого». Журналисты всегда рады ошибкам, оговоркам, стилистическим неточностям, мгновенно обретающим в освещении средств массовой информации сенсационный характер. И хотя о грамотности говорят сегодня не часто, всегда нужно иметь ввиду, что она есть необходимое условие владения материалом в политической речи [5, с. 44].

В свете вышеизложенного представляется интересным совершить небольшой экскурс в прошлое с целью понять, ставился ли когда-нибудь в

истории мысли вопрос о грамотности речи как необходимом элементе красноречия и более широко – нужно ли красноречие политику. Сначала отметим, что ораторское искусство всегда тесно связывалось с общественной жизнью. Например, Платон в своем диалоге «Горгий», посвященном критике софиста ГоргияЛеонтинского (485-380 до н.э.), отмечал, что задачей риторики является воспитание государственного деятеля и судьи, ораторское мастерство которого способно совершенствовать нравы общества. При этом целью красноречия должно стать стремление сделать сограждан лучше [6, с. 348]. Интересно, что в уста Горгия Платон вкладывает высказывание о том, что красноречие – это способность убеждать народ в народном собрании, да и во всяком ином собрании граждан, а также судей в суде [Платон.Горгий, 452 d-e; 6, с. 264-265]. Это означает, что при всех разногласиях Платона и Горгия, они сходятся в следующем: красноречие и государственная жизнь неразрывно связаны.

Цицерон, говоря о риторике, еще более категоричен, находясь в рамках практически ориентированного римского менталитета: «…никак не можем мы согласиться с теми, кто считает, будто она вовсе не относится к делу управления государством, ни с теми, кто полагает, что красноречие сводится к таланту ритора и его искусству. Суть красноречия, думаю, как раз в том, что оно есть часть науки о государственном управлении. Назначение его –убеждать, цель – построить речь, способную убедить» [7, с. 55]. Этауверенность во взаимосвязи ораторского искусства с политикой и государственной жизнью сохранится на многие столетия. Ее мы можем обнаружить у Квинтиллиана, Макиавелли, Лами, Ломоносова и многих других мыслителей.В данную традицию укладываются и современные представления о высокой культуре публичной речи как важнейшем компоненте деятельности политика [8]. Она не только составляет основу его «языковой личности», но и формирует фундамент его имиджа в целом.

Грамотность всегда рассматривалась как необходимое условие и база красноречия, хотя эта мысль далеко не всегда явно выражалась мыслителями, воспринимаясь как нечто само собой разумеющееся, как то, на чем не стоит останавливаться специально ввиду его очевидности. Прекрасно выразил эту очевидность Цицерон: «Чистоту и ясность языка я упомянул на первом месте, и думаю, что никто даже не ждет от меня обоснования их необходимости. Ведь мы не пытаемся обучить ораторской речи того, кто вообще не умеет говорить, мы не можем надеяться, чтобы тот, кто не владеет чистым латинским языком, говорил на нем изящно; и подавно не можем надеяться, чтобы тот, кто не умеет выражаться удобопонятно, стал говорить достойным восхищения образом. Поэтому не будем задерживаться на этих качествах: приобрести их легко, а обойтись без них нельзя. Приобретаются они еще в детском возрасте при обучении грамоте; а необходимы они для того, чтобы люди понимали друг друга, и необходимы настолько, что это самое элементарное требование из предъявляемых оратору» [9, с.

323-324].Такая роль грамматики нашла закрепление в античном «тривиуме (trivium)», с нее, грамматики, начинающегося, а продолжающегося риторикой и диалектикой. В предмет грамматики традиционно включались умение читать, писать, понимать и объяснять переносные значения слов, устанавливать смысловые связи высказываний, осуществлять отбор аналогий, делать стилистическую оценку произведений. Тривиум дает полную систему норм литературного языка как основы любого вида речевой деятельности. Данная, сложившаяся еще в античности, система образования пронизывает всю историю западной культуры вплоть до Дж. Локка, Р. Декарта, Ч. Пирса, Ч. Морриса.Влияниеэтой системы легко обнаруживается в риторических трактатах М. Ломоносова, поставившего задачу создать в русском языке и применительно к отечественному образованиюкомплекс тривиума.

Ораторское мастерство, которое сегодня включили бы в состав вербальных технологий, находилось у истоков политической коммуникации, но, начиная с XVIIIвека, стало постепенно приходить в упадок, что было обусловлено повышением роли печатного слова. Тем не менее, со второй половиныXXв. отношение к нему стало меняться в связи с развитием политических и информационных технологий, следствием чего сталаоценка выраженной словом информации как значимого ресурса. С этого времени мы наблюдаем активное развитие ораторского искусства в рамках политического менеджмента и PR-технологий. Этот процесс вселяет надежду на то, что возродится и уважительное отношение к грамотности, на чем так активно настаивали еще античные авторы. И тогда за судьбу русского языка мы можем быть совершенно спокойны.

**Список использованных источников**


1. Рябцева Н. К. Тенденция к интеллектуализации в современной культуре // Лингвофутуризм. Взгляд языка в будущее. – М.: Индрик, 2011. – 520 с. – С. 110–123.
2. Дубина Л. В. Тенденции развития русского языка в условиях интернет-коммуникации // Вестник ТГПУ. – 2013. – №2 (130). – С. 170-181. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-russkogo-yazyka-v-usloviyah-internet-kommunikatsii (Дата обращения: 20.08.2019).
3. Клещина Н.Н. Трансформация русского языка и речи в условиях сетевого общества // Власть. – 2016. – №11. – С. 56–59.
4. Капустина Л.В., Халикова Г.Р. Причины трансформации современного русского литературного языка под влиянием средств массовой информации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 446-450. Режим доступа: http//e-koncept.ru/2015/85090.html (Дата обращения: 20.08.2019).

5. Кузьмина С.В. Публичное выступление политика как фактор формирования его имиджа // Известия Саратовского университета. 2010. Т. 10. Сер. Социология. – Политология. – № 4. – С. 43–46.
6. Платон. Горгий, 514а // Платон. Сочинения. В 3 тт. Т. 1. М.: Мысль, 1968. – 624 с.
7. Цицерон. О нахождении материала,I, V // Цицерон. Эстетика: Трактаты. Речи. Письма. – М: Искусство, 1994. – 540 с. – С.52-56.
8. Горностаева А. А. Место иронии в речевых портретах современных политических деятелей // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2016. №1. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-ironii-v-rechevyh-portretah-sovremennyh-politicheskih-deyateley (Дата обращения: 20.08.2019).
9. Цицерон. Об ораторе. III, 38 // Цицерон. Эстетика: Трактаты. Речи. Письма. – М: Искусство, 1994. – 540 с. – С. 162-372.

# ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПРАКТИЧЕСКОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

***Токсанова С.К.***
*Евразийский национальный университет*
*имени Л.Н.Гумилева, г. Астана, Казахстан*

# FORMING OF STUDENTS' STYLISTIC COMPETENCE AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

***Toskanova S.K.***

Важной задачей, стоящей перед студентами-нефилологами, изучающих русский язык в вузах, является развитие умений оптимально использовать языковые средства при устном и письменном общении, главным образом в тех сферах, непосредственно связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Выполнению этой задачи способствует формирование у них коммуникативной компетенции.

В иерархии компетенций главенствующей является коммуникативная, а остальные – лингвистическая, языковая, речевая, культуроведческая выступают как ее базовые составляющие.

Коммуникативная компетенция рассматривается как лингводидактическая и методическая категория, трактуется нами широко: как конечная цель и как планируемый результат. Лингвистическая компетенция включает в себя овладение знаниями о языке как общественном явлении, об устройстве и функционировании языка как знаковой системе, а также необходимыми теоретическими сведениями. Языковая компетенция предполагает владение всеми языковыми средствами и правилами образования и функционирования единиц в той или иной сфере деятельности человека. Под речевой компетенцией, как правило, понимают свободное практическое владение речью, умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле [1, с. 39]. Речевая компетенция означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи, а также умение студента пользоваться родным языком (языками) в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности. Этот вид коммуникации некоторые исследователи называют также социолингвистической, стремясь этим подчеркнуть присущее обладателю такой компетенции умение выбирать лингвистическую форму и способ

выражения в зависимости от условий речевого акта. По мнению Е.А. Быстровой, речевая компетенция – это способность понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватно целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи (в методике их называют речеведческими) – стили, типы речи, способы связи предложений в тексте и т.д.; умения и навыки анализа текста [1, с. 41].

Культуроведческая компетенция включает в себя осознание языка как формы выражения национальной культуры, совокупность знаний о материальной и духовной культуре русского и казахского народов, об их социально-культурных стереотипах речевого поведения, о единицах с национально-культурным компонентом значения. Все эти виды компетенций тесно связаны со стилистической компетенцией.

Для продуцирования высказываний в различных ситуациях и сферах общения очень важно формирование стилистической компетенции, которая понимается как овладение стилистическими средствами языка, а также способами их соединения в текстах разных стилей и жанров. Данное определение связывает содержание стилистической компетенции, а следовательно, и методику ее формирования, со всеми другими компетенциями.

Необходимость формирования стилистической компетенции осознается и признается не всеми преподавателями. Многие считают, что можно говорить о стилистической компетенции студентов-филологов, так как это связано непосредственно с их будущей профессиональной деятельностью, а студентам других специальностей ни к чему эта трудоемкая работа. Но в современной жизни является актуальным умение связно и адекватно выражать свои мысли, строить коммуникативно целесообразные высказывания в устной и письменной форме, пользуясь нужными языковыми и стилистическими средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями общения.

Классификация функциональных стилей внутри одного языка очень часто неоднородна. В настоящее время в лингвистике нет ни одной окончательной (или самой правильной) классификации функциональных стилей языка и речи. На сегодняшний день наиболее распространенной классификацией, основанной на научно-объективном определении объема конкретной сферы деятельности индивида и общества, является следующая дифференциация стилей и соответствующих подстилей:

- Научный стиль (собственно научный, научно-учебный, научно-популярный подстили).
- Официально-деловой (собственно канцелярский, законодательный, дипломатический подстили).
- Публицистический стиль (газетно-публицистический, радио-тележурналистский, ораторский подстиль).

•Художественный стиль или литературно-художественный (поэтический, прозаический, драматический подстиль).

•Разговорный стиль (разговорно-бытовой и разговорно-официальный подстиль).

Надо отметить, что такая классификация, по мнению В.Г. Костомарова, чисто условна, так как функционирование и состояние русского языка конца XX – начала XXI в. предполагает взаимодействие и взаимопроникновение стилей, что ведет к сдвигам в соотношении количества подстилей [2, с. 10]. Итак, появление и увеличение новых типов текстов на стыке жанров и подстилей современных функциональных стилей – веление времени. Именно это обстоятельство является основой формирования новых подстилей, что свидетельствует о все большей дифференциации одной сферы деятельности индивида и общества в большее количество социальных подсфер. (Например, возникновение новых подстилей, связанных с появлением интернета: научно-справочный и научно-информативный). Некоторые из них впоследствии могут стать самостоятельными сферами деятельности, что позволит подстилям перерасти в самостоятельные функциональные стили.

Перейдем к выявлению спорных моментов при рассмотрении особенностей тех или иных стилей. В официально-деловом стиле принято рассматривать информативную функцию, при этом забывают о главной функции языка – волюнтативной. Эта функция особенно в правовой сфере несет особую функцию долженствования, способом проявления которой являются формы сказуемого и модальные слова. Принято считать, что официально-деловой стиль замкнут, мало проницаем для других стилей, но сам активно проникает в различные сферы общения, в другие стили, в том числе и в разговорный.

В научном стиле при разграничении подстилей существуют различные точки зрения, так, в работе Н.И.Колесникова выделяет восемь подстилей: собственно научный, учебно-научный, научно-популярный, научно-публицистический, научно-справочный, научно-информативный, научно-фантастический и т.д. [3, с. 264]. В данном случае налицо расширенное понимание социальной сферы научной деятельности человека. Тенденция более углубленной, более локализованной дифференциации функционального стиля на подстили наблюдается не только на материале научного стиля современного русского языка.

Принято считать, что основной стилеобразующей чертой научного стиля является безобразность, хотя словесные образы используются в языке науки, они помогают разъяснению понятий, и экспрессивность, и эмоциональность убеждают и доказывают авторскую позицию. Часто эта особенность сближает данный стиль с публицистическим, бывает порой сложно определить, к какому стилю относится тот или иной текст, касается это научно-популярных текстов.

У многих лингвистов вызывает сомнение дальнейшее внутристилевое разграничение публицистического стиля, выделение подстилей. Надо отметить, что этот вопрос является спорным и дифференциация во многих случаях чисто условная, но это дает возможность упорядочить все специфические особенности данного стиля.

Публицистический стиль играет заметную роль в системе разновидностей современного русского языка. Он открыт для элементов официально-делового и научного стилей, в нем находят применение разговорные способы выражения и используются художественные средства. Использование стандартных выражений в данном стиле обеспечивает оперативность передачи сообщений, но иногда их неуместное употребление наносит отрицательный эффект. Очень сложным является невозможность отличить нежелательный штамп от стандарта. Штамп представляет собой стертое, изношенное выражение, которое вызывает порой неприятие. Современная публицистика страдает излюбленной страстью к использованию заимствованных слов, особенно активным становится употребление иноязычных слов из английского языка, чаще эти слова еще не освоены русским языком. Некоторые из них даже повышаются в ранге, иноязычное происхождение позволяют обозначать более респектабельные, престижные явления и предметы.

В последние годы наряду с общественно-социальными проблемами встали и моральные темы, в том числе такие, как раскрытие аморальных поведений в обществе, создание тесного общения с читателями, оценка нравственных качеств, особенно это касается социальных сетей, которые более оперативно и справедливо освещают эти события. Разработаны текстовые малые формы своевременного, быстрого и конкретного информирования о важных социальных проблемах общества, которые читаются легко, с глубоким содержанием, дающие конкретные ответы на многие актуальные вопросы, волнующие большинство читателей. Ученые предлагают называть их малым жанром или малым стилем.

Отмечая главнейшую функцию разговорного стиля – функцию общения, при этом упускается функция воздействия. Чаще всего общение бывает непосредственным, контактным, поэтому очень существенную роль играют жесты, мимика, интонация, они воздействуют больше, чем само слово. Спорным является вопрос о существовании нормы в разговорном языке. Если не отрицается наличие норм, то можно говорить о кодификации разговорного языка. Чем же тогда отличается от кодифицированного литературного языка. Разновидности разговорного стиля разграничиваются официальностью и неофициальностью употребления. Трудно определить их границы. Принципиальное различие состоит в том, что в основе неофициального разговорного языка лежит неподготовленная диалогическая речь, используемая в семейно-бытовых отношениях, а официального – заранее подготовленная логически последовательная речь с использова-

нием средств литературного языка. Существует огромное количество городских жителей, которые говорят на литературном языке, сложно определяется официальность или неофициальность обстановки общения. Речь идет о роницаемости границы между двумя главными разновидностями, что определяет их взаимодействие и взаимовлияние.

Таким образом, стилистическая компетенция является базисной составляющей коммуникативной компетенции, и ее формирование у студентов, обучающихся на неязыковых специальностях, также важно с точки зрения умения выражать свои мысли в устной и письменной форме в сфере будущей профессиональной деятельности, пользоваться всеми средствами стилистики в соответствии с целями, содержанием речи и условиями общения

**Список использованных источников**


1. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании русского языка и школьный учебник // Русская словесность. – 1996. – №4. – С. 39–43.
2. Костомаров В.Г.Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М.: Гардарики, 2005.
3. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: Учебное пособие по развитию навыков письменной речи. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 288 с.
4. Надибаидзе О.Ш. Речевая компетенция говорящего. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 192 с.

# ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

***Трегубова Е.А.,***
*МБОУ СОШ № 49,*
*г. Шахты*

# STATE FINAL CERTIFICATION IN RUSSIAN LANGUAGE: THE PROBLEMS AND THE WAYS OF SOLVING THEM

***Tregubova E.A.***

В условиях перехода к информационному обществу важнейшей ценностью является качественное и непрерывное образование на протяжении всей жизни человека. Основа такого образования формируется в школьные годы. Решение проблемы качества образования – необходимое условие реализации программы модернизации российского образования. Одним из приоритетных направлений деятельности системы образования является подготовка учащихся к итоговой аттестации.

В системе уроков русского языка в основной школе определенное место должны занять тестовые технологии. Учащимся необходимо осознавать практическую ценность теоретических сведений, изучаемых на уроках, необходимость повторения и углубления свободного владения навыками различных видов анализа слов, словосочетаний, предложений, текстов и произведений. Попытаемся рассмотреть причины данной проблемы и пути решения.

Анализ работ учащихся по русскому языку выявил ряд проблем:

1) ошибочное понимание формулировок вопроса к заданиям экзамена по русскому языку;
2) технические ошибки при заполнении бланков экзамена;
3) отсутствие учета структурных особенностей КИМов при подготовке к экзамену;
4) неправильное распределение времени на выполнение заданий (сочинение пишется в дефиците времени и без учета критериев проверки).

Усиление практической направленности обучения русскому языку и соединение теории с практикой может быть достигнуто на основе многоплановой, системной и систематической работы. Для достижения этой цели определяю для себя эффективные формы, приемы и методы по подготовке учащихся к сдаче экзамена. Проводится диагностическая контрольная работа, цель которой, помочь учащимся определить уровень подготовки, а также спланировать самостоятельную работу по устранению пробелов в знаниях. Данная диагностика позволяет спланировать форму работы на уроках и дополнительных занятиях. Для анализа готовности учащихся

по тем или иным темам применяется технология мониторинга. Основная задача мониторинга – непрерывное отслеживание учебного процесса. Расскажу о методических находках, которые помогают достичь высоких результатов.

Тетрадь «Помощница выпускника» ведется учащимися с 5 класса. Цель ее создания – сбор теоретического материала. В ней учащиеся в разных формах отбирают необходимый материал (схемы, рисунки, таблицы, алгоритмы).

В основной школе необходимо систематически вести работу с орфоэпическими, орфографическими, толковыми словарями, уделять на уроках русского языка внимание глубокому анализу художественного текста, отрабатывать навыки рационального чтения. Анализ проведенных пробных работ показывает, что систематическая работа с текстом способствует успешному выполнению части С.Каждый выпускник должен понимать необходимость самостоятельно получать новую информацию. И задача учителя – научить учиться. Этому способствует применение новых образовательных технологий при подготовке к ГИА. Рассмотрим один из приемов РКМЧП (фишбоун). В процессе работы у школьника формируется способность решать проблемы, т.е. сформировано умение видеть их, анализировать, вычленять составляющие, рассматривать проблемы в целом, оценивать варианты решения, выбирая оптимальный. Фишбоун (рыбный скелет): голова – вопрос темы, проблема, которая рассматривается в тексте. На верхней части скелета ученики отмечают причины возникновения изучаемой проблемы. На нижней части по ходу чтения выписывают факты, подтверждающие наличие сформулированных причин. Записи должны быть лаконичными, состоять из ключевых слов или фраз, отражающих суть. Эту схему можно видоизменить с учетом критериев проверки и оценки выполнения задания с развернутым ответом (С1). Под «головой» подразумевается формулировка проблемы (К1), под верхней частью – аспекты, намеченные автором, ход авторской мысли, как указано в «Методических рекомендациях по оцениванию выполнения заданий с развернутым ответом» ФИПИ (К2), под «хребтом» – позиция автора (К3). Под нижней частью скелета – аргументы автора сочинения (К4), под «хвостом» – заключение. Схема улучшает восприятие и анализируемого, и создаваемого текста. Прием «Фишбоун» учит анализировать текст, структурировать информацию, находить логические связи между их смысловыми частями, подводит к формулировке проблемы, способствует эффективной подготовке выпускников к ГИА.

Кейс-технология. Это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов). Основа этой технологии – предоставление учащимся информационных образовательных ресурсов в виде специальных наборов (кейсов), которые содержат учебно-методические материалы, предназна-

ченные для изучения. Эти материалы предоставляются на различных видах носителей.

Кейс не предлагает обучающимся проблему в открытом виде, а участникам образовательного процесса предстоит вычленить ее. Эффективна при самостоятельной подготовке к ЕГЭ части С. Учащиеся должны научиться конкретизировать, обобщать и систематизировать теоретический материал, научиться работать с предложенным методическим пособием. В результате методом диагностики и сравнения выпускники сами оценят свои возможности и определят свой будущий образовательный путь.

Для качественной подготовки учащихся к ГИА в своей практике использую инновационные технологии. Рекомендую официальные сайты *ГИА-9, ФИПИ, »По уши в ГИА(ОГЭ) и ЕГЭ»*, специализированный сайт Д.Д. Гущина «Решу ЕГЭ»**.** Широкое использование возможностей Интернет-ресурса «Решу ЕГЭ» делает более эффективной и мобильной работу учителя при подготовке учащихся к ГИА.

Учитель предварительно может сгенерировать тесты и дистанционно оценивать результаты учащихся. Данная возможность позволяет ученикам выполнять тест в домашних условиях, при этом ученик может сразу увидеть свой результат. Результат выполненного теста сразу поступает в статистику учителя, что позволяет контролировать процесс самостоятельной и систематической подготовки обучающихся.

В заключение отметим, что результаты подготовки к выпускным экзаменам по русскому языку убеждают в необходимости использования в работе учителя современных способов проверки знаний, умений и навыков учащихся: он-лайн тестирования, участия в дистанционной олимпиаде. Безусловно, единой системы подготовки учащихся к итоговой аттестации по русскому языку не существует: каждый учитель сам определяет для себя и своих учеников путь к успеху, сам выбирает методику и форму подготовки.

## Список использованных источников


1. Гимназия №38 города Тольятти [Электронный ресурс. – Режим доступа: http://xn--38-6kclvec3aj7p.xn--p1ai/uroki-plan-urokov-stsenarii-urokov/25-nauchno-issledovatelskie-stati-uchitele/650-iz-opyta-podgotovki-vypusknikov-k-sdache-itogovoj-attestatsii-po-russkomu-yazyku-v-forme-edinogo-gosudarstvennogo-ekzamena.html (17.10.2020)
2. 4ЕГЭ [Электронный ресурс. – Режим доступа: http://4ege.ru
3. Стандарты образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edustandart.ru
4. ГлавСправ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edu.glavsprav.ru

# ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ «ЗУБР» Д.А. ГРАНИНА (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Д.А. ГРАНИНА)

***Уманцева Л.В.,***
*Ростовский филиал*
*Российского государственного университета правосудия,*
*г. Ростов-на-Дону*

# ARTISTIC ORIGINALITY OF «THE BISON» BY D.A. GRANIN /TO THE 100th ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF D.A. GRANIN/

***Umantseva L.V.***

Писатель Д.А. Гранин относится к той когорте писателей, которые на протяжении своей писательской деятельности всегда были в гуще всех событий и свершений в России и во всем мире. Он ровесник 20 века. Жил и в 20, и в 21 веке. Он труженик. Он испытал себя в войне. Он знает, что жить нужно интересно и разнообразно. Он так жил и делился своим житейским опытом. А еще он любил людей. Он умел дружить и ценить своих друзей. Таким другом Д.А. Гранина был ученый Николай Владимирович Тимофеев-Ресовский (20.09.1900 – 28.03.1981). Они знали друг друга на протяжении почти тридцати лет после возвращения Н.В. Тимофеева-Ресовского из Германии в Россию. Д.А. Гранин, можно сказать, осуществил мечту старого профессора из «Скучной истории» А.П. Чехова: создать об ученых «целые эпопеи, сказания и жития». Писатель Д.А. Гранин создал такую «эпопею», написал повесть «Зубр»: «Давно мечтаю я написать книгу о чести и бесчестии. Собрать в ней поступки, известные по разным источникам, благороднейшие поступки, примеры порядочности, великодушия, добра, чести, красоты души» [1, с. 40]. Судьба подарила ему дружбу с незаурядной личностью – генетиком, доктором биологических наук, обладателем Килберовской премии по генетике (1966 год) Николаем Владимировичем Тимофеевым-Ресовским. Книга была издана в 1987 году. До ее выхода было очень много встреч и бесед писателя со своим героем. После смерти Н.В. Тимофеева-Ресовского (1981 год) писатель Д.А. Гранин продолжил собирать материал для своей книги: встречался с его учениками, коллегами, а также и с его врагами, пытавшимися всячески очернить биографию Н.В. Тимофеева-Ресовского. Получилось художественно-публицистическое «житие». Мудрая и нужная книга, достоверно рассказывающая, без прикрас, о жизни человека, честного, порядочного и смелого, который волею судеб стал ученым, борцом за советскую науку. Книга-воспоминание, книга-размышление, книга-напоминание о том, что наука, по мнению Н.В. Тимофеева-Ресовского, стоит на трех китах: таланте, порядочности и трудолюбии.

В своей повести о генетике Н.В. Тимофееве-Ресовском писатель Д.А. Гранин выбрал прием рассказчика-повествователя и наблюдателя. Как приходят в науку, как становятся знаменитыми люди и как удается сохранить себя в науке и остаться честными и порядочными, гражданами и патриотами России? На эти вопросы дает ответ писатель Д.А. Гранин. Речь в указанной книге Д.А. Гранина идет не только о Н.В. Тимофееве-Ресовском, но и о его учителях: о Николае Константиновиче Кольцове, о Николае Ивановиче Вавилове и о Владимире Ивановиче Вернадском. У Д.А. Гранина читаем: «По словам Зубра [Н.В. Тимофеева-Ресовского - наша разрядка У.Л.], Владимир Иванович Вернадский – явление исключительное, чуть ли не идеальный герой. Есть люди хорошие, есть очень хорошие, и есть некоторое количество замечательных людей, редко попадаются весьма замечательные, и, наконец, среди весьма замечательных людей может попасться совершенно замечательный человек. Вернадский, конечно, был совершенно замечательным человеком» [1, с. 81-82]. Лексический повтор конструкций «*есть люди*» и «*люди хорошие, замечательные, весьма замечательные и совершенно замечательные*» отчетливо подчеркивает мысль ученого Тимофеева-Ресовского и мысль писателя Гранина об уникальности людей, служивших науке. На примере выдающихся учителей строил свою жизнь будущий гений, основатель радиационной и популяционной генетики Н. В. Тимофеев-Ресовский.

Писатель Д.А. Гранин в описании ученого использует разнообразные средства языка: сравнение, олицетворение, метафору, гиперболу, антитезу, асиндетон. Своего героя писатель сравнивает с зубром, животным большого роста и с гордым характером. Вот описания животного у Д.А. Гранина: *«косматая туша, не приспособленная к заповеднику…»; «тесно ему было в этих малых, скупо отмеренных лесных угодьях, некуда запрятать громаду своего тела, некуда девать свою силищу»; «он казался громоздким, был излишне тяжел, излишне велик рядом с косулями, горными козлами и прочей живностью заповедника»; «в немчувствовалась древность…»* [1, с. 12]. Название повести «Зубр» говорит о многом: о величии ученого, о стойком характере и о выдержке человека (в природе такой стойкостью обладает зубр). Не поддаться на провокации, устоять перед трудностями и, конечно, выжить. Писатель знакомит читателя с Зубром (в повести есть еще несколько обращений – Колюша, Тим, Энвэ), побывавшим в разных ситуациях: дома, в России; в Бухе (пригород Берлина), в лаборатории; в больнице; на войне и т.д. Вот описание ученого в больничной палате. Как много здесь схожего с вышеприведенным описанием животного зубра: *«в распахе казенной рубахи видна была широкая косматая грудь»; «руки, мускулистые, обнаженные по локоть, вылеплены были безукоризненно»; «кожа была гладкой, белой, неуместно нежной»; «воинственно выпяченная нижняя губа придавала лицу и грубость и породистость»; «в нем это сочеталось – мужицкое и утонченное, зверское и аристократическое»* [1, с. 13]. Антитеза, построенная на антонимах: *мужицкое и утонченное; звер-*

*ское и аристократическое*; *косматая туша зубра и косматая грудь Колюши; громада тела зубра и выпяченная нижняя губа придавала лицу Колюши грубость и породистость* –оттеняет противоречивость в самом характере великого человека Зубра, которому многое позволялось. Гипербола *«громада тела, косматая грудь, выпяченная нижняя губа»*, использованная Д.А. Граниным, никак не делает героя Зубра безобразным. Наоборот, придает, привносит в его портретную характеристику черты мужественности и отваги. Здесь дано описание Зубра уже в преклонном возрасте, когда его могучий организм был подорван в бессмысленной борьбе со своими оппонентами и власть придержащими. В глазах писателя ученый Н.В. Тимофеев-Ресовский представляется как «*существо из другой эпохи, архаичное, чудом уцелевшее до наших дней. Он был из той поры, когда стада зубров еще бродили в урочищах Кавказа и в горах Гарца. Экземпляр давно вымершего вида, диковина вроде живой кистеперой рыбы – целаканта, - которую все считали вымершей семьдесят миллионов лет назад»* [Там же]. Сравнивая ученого Тимофеева-Ресовского и с зубром, и с кистеперой рыбой, писатель Д.А. Гранин подчеркивает величественность и монументальность своего героя в его делах и поступках.

Фигура Зубра для писателя Д.А. Гранина и трагичная, и величественная: он сравнивает его и с королем Лиром в рубище, и с римским императором, и с античным героем. Ключевым словом в портрете Зубра является *древность* [курсив дан Д.А. Граниным]. Под древностью писатель понимает не возраст, не престарелость, а мудрость, пред которой нужно преклонить колени. И убеждает читателя, что для науки Н.В. Тимофеев-Ресовский «*бессмертен, как Нева, как Уральские горы, как статуи римских консулов, что стоят в Эрмитаже*» [1, с. 14]. Часто использует в повествовании – «житии» писатель Д.А. Гранин однородные члены предложения – главные и второстепенные – без союзов (асиндетон). Основная их функция – подчеркнуть, выделить самую суть профессиональной деятельности человека, увлеченного идеями и поисками истины. В 1956 году Зубр приехал на конгресс в Россию. Все встречали Зубра и его жену, Лельку. Более тридцати лет Зубра не видели в Москве. Писатель Д.А. Гранин стремится показать то, насколько важен был приезд ученого Н.В. Тимофеева-Ресовского для научной братии. Здесь и однородные подлежащие, и дополнения: «*Все эти дни и недели застолья сменялись выступлениями, докладами, обсуждениями, бесконечнымисладостными спорами, рассказами, расспросами*» [1, с. 15], что, конечно, является сутью научного общения с человеком, который спасал не только науку, но и людей от фашизма. Писатель с гордостью повествует о своем герое, которого хотели увидеть все – «*свита поклонников росла…*»: «*Капица, Ляпунов, Ландау, Тамм, Дубинин, Сукачев, академики, студенты, знакомые знакомых, родственники – всем было любопытно…старались прийти снова*» [Там же].

Зубр вернулся в родные края, в Миассово, и, как Чацкий, почувствовал дым отечества, в нем постепенно прибывало воли, он «*поздоровел,*

*раздался, распрямился под стать размаху лесистых склонов, огромных цветов,диковинных закатов; сила играла в нем*» [1, с. 161]. Метафора «*сила играла внем*» – это квинтэссенция его существования, формула жизни. Эту силу он брал у природы. Писатель Д.А. Гранин точно нашел источники, питающие Колюшу. Все это – «*и размах лесистых склонов, и диковинные закаты, и огромные цветы»* – сущность Природы и сущность Зубра. Они находятся в тесной цепи друг с другом – природа и человек. Зубр постоянно думал над проблемой взаимодействия биосферы и человека. В повести «Зубр» есть замечательные строки, передающие мысли ученого Зубра-Колюши-Энвэ о Природе: «*Природа болела человеком. Человек не умел видеть землю как живое страдающее существо. Как укрепить силы этого существа? Как повыситьпроизводительность биосферы земли*?» [1, с. 215]. Соединение двух изобразительно-выразительных средств – метафоры «*природа болелачеловеком*» и олицетворения «*человек не умел видеть землю как живое страдающее существо»* –придают художественному тексту не только выразительность, но и вносят в него социокультурный компонент: как уберечь природу от варварского вмешательства человека, как спасти и природу, и самого варвара от необдуманных действий. А это уже современная проблема, экологическая. Пальму первенства в решении сложных отношений природы и человека, разумеется, мы отдаем гению Н.В. Тимофееву-Ресовскому. Еще раз процитируем Н.В. Тимофеева-Ресовского, который не щадил тех, кто позволял себе вольности с природой: «*До сих пор люди видели в природе прежде всего лакомые куски, жадно хватались за них, не заботясь о последствиях. Колокол тревоги звучал слишком тихо. Одно дело заповедники, крохотные резервации, из милости оставленные природе, другое дело природоохранная деятельность»* [1, с. 215–216]. Как эти слова актуальны и сегодня спустя сорок лет. Колокол тревоги должен звучать во всю мощь свою сегодня, в 21 веке. В охране природы, по мнению Зубра, большую роль должна играть наука. Во времена Зубра «наука теряла престиж, порой она выглядела угодливой служанкой» [1, с. 216]. Зубр все делал для того, чтобы наука имела первостепенное значение в обществе и служила ему во благо. Последние годы Николай Владимирович Тимофеев-Ресовский занимался вопросами космической медицины и генетическими исследованиями. До конца дней своих он оставался с наукой, которая, по его словам, не имела конца. Он всю жизнь трудился, раскрывал загадки мира. С ним была природа, которой он посвятил жизнь. По словам писателя Д.А. Гранина, Зубр «*загадки природы пожирал с неослабнымаппетитом, на них рос его дар*» [Там же]. Метафоры «*загадки природыпожирал с аппетитом*» и «*его дар рос на загадках природы*» дают читателю возможность прочувствовать, каким ученым был Н.В. Тимофеев-Ресовский – трудолюбивым, любознательным (об этом красноречиво говорит просторечный глагол *пожирал*), скрупулезным и ответственным. Писатель Д.А. Гранин сравнивает жизнь Зубра с рекой, которая «*величаво приближалась кустью*», с Россией Тургенева, Чехова,

Россией гражданской войны, Россией послевоенной, современной, атомным миром – «*в нем сошлись все эпохинашего века, и все они продолжали пребывать в нем*» [1, с. 217]. Д.А. Гранин писал о Н.В. Тимофееве-Ресовском и не мог не рассказать о том, как «жила эпоха» 20 века. Писать о людях, занимающихся наукой, ответственное и благородное дало. С ним Д.А. Гранин справился. Он показал нам, читателям, насколько хрупок мир, в котором мы живем, и насколько наше существование зависит от людей с четкой и выверенной стратегией сбережения народа и уверенностью в своих научных начинаниях и идеях. Всю жизнь Н.В. Тимофеев-Ресовский верил в то, чем он занимался. Верил в биологию, в зоологию и генетику. Любил науку и служил ей во имя будущего. И никогда не отрекался от своего, начатого еще в 20-ые годы дела: исследовать природу, восторгаться ею и находить в ней спасение для человека.

**Список использованных источников**

1. Гранин Д.А. Зубр. – М.: Книжная палата, 1988. – С. 40; 81-82; 12; 13; 14; 15; 161; 215; 215-216; 216; 217.

# ПРИЕМЫ КОМИЧЕСКОГО В ДРАМАТУРГИИ А.П.ЧЕХОВА

***Усикова А.А.,***
*ГБПОУ РО «Шахтинский педагогический колледж»,*
*г. Шахты*

# COMIC DEVICES IN THE PLAYS OF A.P. CHEKHOV

***Usikova A.A.***

Каждому человеку, даже не имеющему глубоких знаний по эстетике, известно, что трагическое – это горе и страдание, а комическое – веселье и смех. Связь трагического и комического неслучайна. Она возникает из-за сложностей самой жизни, где переплетены смех и слезы, соединены самые противоречивые явления, и ничто не встречается в чистом виде.

Комическое – одна из самых сложных и разноплановых категорий эстетики. Комическими принято называть вызывающие смех явления жизни или образы искусства, в которых наблюдаются скрытые противоречия, составляющие сущность явления.

С точки зрения материала, речевые приемы комического глубоко национальны. Если комизм характеров, комизм положений одинаково доступен для понимания лицам разных национальностей, то комизм, создаваемый средствами языка, доступен только лицам, владеющим данным языком во всем его стилистическом, лексико-фразеологическом и грамматическом своеобразии. Это объясняется тем, что сущность комического эффекта, создаваемого средствами языка, состоит в намеренном нарушении принятого способа выражения, в создании противоречия между общепринятой системой выражения и данной («речевым приемом»). Это противоречие может проявляться по-разному, создавая многообразие речевых приемов комического. Комический эффект ярче в тех случаях, когда за данным в речевом приеме намеренно необычным способом выражения явно стоит обычный, когда он ожидается в восприятии.

Так, анализируя творчество А.П.Чехова, можно заметить, что юмор – это не отдельная часть его творчества, а его взгляд на мир, видение жизни, неотделимое от иронии, трагической усмешки. Писатель не мог пройти мимо беспорядков и неправоты жизни, но все написанное получало в его произведениях трагикомическое звучание. Таковы особенности чеховского таланта. Драматургия Чехова также пронизана комизмом, который достигается при помощи различных приемов. Приведем лишь некоторые, наиболее часто встречающиеся в пьесах А.П. Чехова комические приемы.

**1.***Употребление штампованных слов и выражений*, требующих при себе необходимого пояснения, без этого пояснения – яркий и выразительный прием комического. Данный прием помогает высмеять людей, которые употреблением подобных слов пытаются скрыть скудость своей мысли. Так, в речи Епиходова («Вишневый сад») нередко встречаются слова подобного рода: *«Я питаю чувство, обоняние»,»Наш климат не может способствовать в самый раз»*[6, с.198], *«Если взглянуть с точки зрения, то вы, позволю себе так выразиться, извините за откровенность, совершенно привели меня в состояние духа»* [6, с.237].

Сходное злоупотребление штампованных слов и выражений мы наблюдаем и в пьесе «Предложение» в речи Чубукова, дочери которого пришли просить руки: «Голубушка моя… Я так рад *и прочее…Вот именно и тому подобное.* … (Обнимает и целует.) Давно желал. …Дай Бог вам обоим совет и любовь *и прочее, а я весьма желал…* Пойду позову Наташу *и тому подобное»*[4, с.316].Данный прием помогает высмеять людей, которые употреблением подобных слов пытаются скрыть скудость своей мысли.

**2.** Для показа бессодержательности речи персонажа, противоречия между значительной словесной оболочкой и внутренней пустотой его речи используются, наряду с лексико-фразеологическими, и *синтаксические приемы:* повторы, нагромождение незаконченных предложений, союзов и других служебных слов в соединении со штампами официально-канцелярской речи и словами-паразитами. Особенно ярко проявляются все эти приемы при воспроизведении публичных выступлений героев:

«Все (Дымбе). *Речь! Ваша очередь!*

Дымба.*Зацем? Я не понимаю которое...* Сто такое? (встает, смущенно). *Я могу говорить такое... Которая Россия и которая Греция. Теперь которые люди в России и которые в Греции... И которые по морю плавают ... корабли…»* («Свадьба»)[5, с.116].

Итак, комический эффект достигается в произведении путем частого повторения одних и тех же слов, а также усиливается невежеством персонажа в обсуждении вопроса, сути которого он не понимает.

**3.** *Каламбуры, игра слов.* Комического эффекта автор добивается путем намеренного столкновения прямого, свободного значения слова и фразеологически связанного, в результате столкновения омонимов и омоформ разных типов, слов, близких по звучанию, а также совпадающих по звучанию отрезков речи, состоящих больше чем из одного слова: «Смирнов. … стою на коленях, как дурак, и предлагаю руку… Пять лет не влюблялся, дал себе зарок, и вдруг *втюрился, как оглобля в чужой кузов!»* («Медведь»)[4, с.310].

**4.** Комизм создается также противоречием между принятым в языке сочетанием элементов одного стиля и *соединением в одном речевом отрезке разностильных элементов.* Так, напористый герой пьесы «Медведь»

Смирнов, одолеваемый кредиторами и прибывший к молодой привлекательной вдове за деньгами, данными некогда в долг ее мужу, вступает с ней в словесную перебранку: «Посмотришь на иное *поэтическое создание* (говоря о женщине)*: кисея, эфир, полубогиня, миллион восторгов,* а заглянешь в душу – *обыкновеннейший крокодил*!Но возмутительнее всего, что *этот крокодил*почему-то воображает, что его шедевр, его привилегия и монополия – нежное чувство!»[4, с. 303].

Этот прием использован и в шутке в одном действии «Трагик поневоле».

Подобные сопоставления удивляют и придают речи юмористическую окраску. Комизм в таких случаях возникает потому, что слова, имеющие ограниченную лексическую сочетаемость, подсказывают варианты словосочетаний с прямо противоположным значением. Этот прием позднее широко использовали И. Ильф и Е. Петров.

**5.** *Перифразы* – описательные выражения, заменяющие одно понятие, название какого-либо лица или предмета, выделяя некоторые его черты, важные с точки зрения автора. «Толкачев. ... Должность секретаря исправляет *субъект, глухой на левое ухо и влюбленный ...» (*«Трагик поневоле»)[5, с. 100]. Комизм создается неожиданностью, случайностью наименования и усиливается использованием иноязычных слов (субъект). Замена же их на слова русские лишила бы текст комического звучания.

Перифразы в своей речи часто использует и другой персонаж, герой пьесы «Медведь» Смирнов Григорий Степанович. О женщинах он отзывается не иначе как *поэтическое создание* и *философ в юбке*. Нелепо и комично звучит подобное возвышенное определение женщины в сочетании с возникающей реакцией: физическим недугом в икроножной области.

**6.** *Прием преобразования фразеологизмов, устойчивых оборотов*сводится к тому, что выражению, имеющему в языке единое переносное значение, возвращается его первоначальное прямое значение, или же оно комически переосмысливается отлично от своего общепринятого понятия, или же перефразируется какой-либо известный фразеологизм и на основе отчетливой связи с имеющимся создается новый: «Наталья Степановна. Ну вот, ей-богу! Это вы, а папа говорит: поди, там *купец за товаром пришел.* Здравствуйте, Иван Васильевич!»[4, с. 318]Комизм возникает вследствие непонимания героиней происходящего. Поэтому и трактуется ею данное выражение в прямом значении: покупатель товара, а не жених.

**7.** Обыгрывание слов и выражений, взятых из речи малограмотных людей с характерными для нее *вульгаризмами, неправильными грамматическими формами и синтаксическими конструкциями* (*«хочут свою образованность показать», «зубов не заговаривайте», «не побрезгали»* и т.д.): «Змеюкина. *Нате, махайте на меня* веером... Жарко! … *Махайте на меня, махайте*, а то я чувствую, у меня сейчас будет разрыв сердца. Скажите, пожалуйста, отчего мне так душно? Ять. Это оттого, что вы вспотели-с…»

(«Свадьба») [5, с. 111]. Комизм возрастает вследствие прямого истолкования слов и введения говорящих фамилий героев (Апломбов, Ять, Змеюкина, Нюнин), емко их характеризующих.

**8.** *Искажение фонетической оболочки иноязычного слова*: «Апломбов. Сегодня я узнал, что ваши билеты в залоге. Извините, *матап*, но так поступают одни только *эксплоататоры*. Я ведь это не из *эгоистицизма* – мне ваши билеты не нужны, но я из *принципа*…» («Свадьба»)[5, с. 109].Этот прием ярко отражает специфику речи конца XIX – начала XX века, когда иноязычная лексика помимо научного стиля начинает распространяться среди простого населения страны в формах, отнюдь не закрепленных нормами русского литературного языка.

**9.** *Неожиданное разрешение ситуации* и *эмоциональная реакция героев на происходящее* – крайне занимательные приемы. Порывистость фраз, жестов, мимики героев, реплики в сторону, сопровождающие действия героев, очаровывают. Так, в пьесе-шутке «Медведь» Смирнов и Попова (молоденькая вдова), продолжая длительное время выяснять отношения между собой, приходят к необычному решению: «Смирнов. А вы думаете, что если вы поэтическое создание, то имеете право оскорблять безнаказанно? Да? *К барьеру! ...Стреляться!..* Равноправность так равноправность, черт возьми! К барьеру!» [4, с. 306].На таком исходе настаивает и героиня, несмотря на то, что стрелять не умеет совершенно. Осматривая принесенные Поповой пистолеты, оценивая их взглядом знатока, от Смирнова не утаилась и еще одна деталь: «Смирнов. …Прекрасные пистолеты!.. Цена таким минимум 90 рублей за пару… Держать револьвер нужно так… (В сторону). *Глаза, глаза! Зажигательная женщина!*» [4, с. 309]. Живая мимика обогащает образы и является несомненным приемом комического.

Таким образом, смех Чехова – то веселый, то с оттенком лирической грусти, то легкий и светлый, то граничащий с сатирой, – поистине неисчерпаем. Создавая свои драматургические произведения, Чехов использовал разнообразные способы создания комического эффекта. Умелое их сочетание позволило А.П.Чехову создать свой собственный неповторимый стиль, в котором так тонко переплетаются все грани трагического и комического.

## Список использованных источников


1. Ефимов А.И. Стилистика художественной речи. – М., 1961.
2. Откупщиков Ю.В. К истокам слова. – Л., Советский писатель, 1968.
3. Смирнова Л.А. Русская литература конца XIX – начала XX века. – М., 1993.
4. Чехов А.П. Сочинения в 18 т. Т.11: Пьесы 1878 – 1888.– М., 1978.
5. Чехов А.П. Сочинения в 18 т. Т.12: Пьесы 1889 – 1891.– М., 1978.
6. Чехов А.П. Сочинения в 18 т. Т.13: Пьесы 1895 – 1904.– М., 1978.

# ИЗУЧЕНИЕ СТИЛИСТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО СОВРЕМЕННЫМ УЧЕБНИКАМ

***Федорченко Е.С.,***
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# LEARNING RUSSIAN LANGUAGE STYLISTICS BY MEANS OF MODERN TEACHING MATERIALS

**Fedorchenko E. S.**

Русский язык как предмет в школе нашего времени ориентирован не только на теоретическое освоение, но и на практическое применение речевых навыков, поэтому работа по стилистике рассредоточена по всем классам.

Зачастую уроки по культуре речи и стилистике носят попутный характер. Эксперты считают, что обучение стилистике в школе должно быть более систематизированным. Ученый-лингвист М.М. Бахтин в работе «Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе: Стилистическое значение бессоюзного сложного предложения» писал: «Грамматические формы нельзя изучать без постоянного учета их стилистического значения. Грамматика, оторванная от смысловой и стилистической стороны речи, неизбежно вырождается в схоластику. На практике преподаватель очень редко дает и умеет давать «стилистическое освещение» изучаемых грамматических форм. Стилистикой он еще занимается иногда на уроках литературного стиля (весьма, кстати сказать, мало и поверхностно), а на уроках русского языка чистой грамматикой» [1, с. 47]. Причину данного явления Бахтин видел в том, что в методической литературе не уделяется достаточное внимание разработке «стилистически отдельных грамматических форм».

Таким образом, выявляются следующие проблемы в построении обучения стилистике в школе: *занятия носят «попутный» характер, нет четкой системы подачи материала по этой теме*.

Нами было проанализировано, как изучается тема «стилистика» в школьном курсе русского языка в УМК из федерального перечня:

- УМК для 5 – 9 классов по русскому языку Разумовской М.М., Львовой С.И.
- УМК для 5 – 9 классов по русскому языку под ред. Рыбченковой Л. М., Александровой О. М.

***УМК для 5 – 9 классов по русскому языку Разумовской М.М., Львовой С.И.***

Изучение стилистики в данном УМК начинается уже в 5-ом классе, в учебнике этому разделу отведено всего 3 параграфа. Учащимся в параграфе 46 дается понятие о том, что такое стилистика и что она изучает. Определению стилистики предшествует упражнение 363[2, с. 129], в котором школьникам наглядно показаны различные жизненные ситуации. Анализ упражнения подводит детей к определению стилистики и к понятию его сущности: стилистика изучает *зависимость речи от речевой ситуации*.

Важно отметить, что авторы как бы «подталкивают» учащихся к пониманию изучаемой информации, выполняя практические упражнения, ребята сами приходят к нужным выводам.

В параграфах 47-48 [2, с. 131–137] разбираются признаки и особенности разговорной и книжной речи, художественной и научно-деловой. Ученики осваивают новую информацию на практике с творческой стороны. Характерно в этом отношении упражнение 381 [2, с. 136], где ребятам предлагается детально описать картину, общее впечатление от нее, «нарисовать» картину словами в художественном стиле.

В 6-ом классе стилистике отведено уже 5 параграфов, в которых подробнее изучается деловая и научная речь, отдельно выделяется подтип научного стиля рассуждение-объяснение.

В 7-ом классе изучается публицистический стиль, средства и приемы построения публицистического текста, и отдельно выделяется жанр «заметка в газету». В параграфе 11 [3, с. 79] дается определение жанра и признаки газетной заметки. Интересно упражнение 197[3, с. 80], в котором ученикам предлагается написать заметку на тему «Человек и природа». Нельзя не отметить что авторы данного УМК нацеливают свои упражнения на развитие не только лингвистических способностей, но и на раскрытие творческого потенциала школьников. Теме «Стилистика» отведено два параграфа во всем учебнике.

Особенное внимание стилистике уделяется в 8-ом классе, где происходит повторение и закрепление материала, изученного в 5-7-х классах (речевые ситуации, типы речи, стили речи). Помимо повторения изученного, учащиеся разбирают жанры публицистики (репортаж, статья, портретный очерк), их строение и особенности.

В девятом классе также повторяется изученный материал по стилям, который учащиеся изучали в прошлых классах. Отдельно изучается художественный стиль речи и язык художественной литературы. Заметно, что в старших классах усвоение материала происходит на практической основе, чему служит наличие множества разнообразных упражнений.

Итак, в данном УМК работа над стилями идет систематически, постепенно, всегда проводится повторение и закрепление изученного материала, стили речи изучаются «порционно», что позволяет сделать знания более глубокими и осмысленными. При всем богатстве представленного материала, теме «стилистика» отведено не так много времени.

***УМК для 5-9 классов по русскому языку под ред. Рыбченковой Л.М., Александровой О.М.***

В учебниках нет отдельного материала по развитию речи, ведь каждый урок попутно развивает у учащихся речевые навыки.

В 5-ом классе в рамках изучения темы «Устная и письменная речь», учащимся дается понятие о разговорной лексике (говорится о том, что она используется для общения) и о лексике книжной (используется в науке, газетах, деловых документах), показаны сферы их применения, что подводит к следующему этапу – к понятию о нейтральной и эмоционально окрашенной лексике. В пятом классе представлен пропедевтический этап изучения стилистики, на котором учащихся подготавливают к усвоению новой информации.

В 6-ом классе стилистика изучается в рамках раздела «Лексикология, орфография. Культура речи». В параграфе 24 [5, с. 96] происходит повторение изученного в пятом классе: стилистически нейтральной и книжной лексики. Упражнение 182 [5, с. 96] предлагает ребятам вспомнить, какие слова являются книжными, а какие являются разговорными, необходимо распределить эти слова по подходящим им ситуациям общения. Так авторы подводят учеников к пониманию, что «возможность использования слова в той или иной ситуации или сфере общения зависит от ***стилистической окраски речи***» [5, 97]. На данном этапе обучения школьники более углубленно разбирают книжную и разговорную речь, в этом им помогает грамотно составленный теоретический материал и обилие практических упражнений.

В 7-ом классе изучение стилистики начинается с самого начала учебного года. Ребята знакомятся со всеми функциональными стилями языка в упражнении 26[6, с. 16], где их вниманию представлен текст о функциональных стилях, тему которого нужно прочитать и определить. Авторы учебника одновременно подают новый материал под видом текста для чтения, но и не забывают о речевой работе с ним. В рубрике «Это интересно» детям рассказывается об учении о стилях М.В. Ломоносова, что расширяет ученический кругозор и способствует интеллектуальному развитию.

Особая работа по стилистике ведется в 8-ых и 9-ых классах. В 8-ом классе разбирается публицистический и научный стиль. Приведены основные признаки, задачи этих стилей, жанры; выделяются особые научные подстили: собственно-научный, научно-популярный и научно-учебный. В 9-ом классе изучается официально-деловой стиль и язык художественной литературы. Можно отметить, что авторы в упражнении 12 [7, с. 11] дают полезную таблицу, в которой подробно описана сфера применения, функции, особенности, языковые средства и жанры официально делового стиля. В практическом задании 19 [7, с. 16] учащимся следует сделать такую таблицу самостоятельно, но уже о языке художественной литературы. Пред-

ставлена объемная теоретическая информация о языке художественной литературы и подчеркнута его важная особенность: сочетание в нем лексики разных стилей в эстетических целях.

Можно сделать вывод, что авторы данного УМК проводят серьезную работу по развитию речи учеников: теоретической информации по стилистике очень много, огромное количество упражнений, которые направлены на развитие у учеников различных компетенций. Этот УМК рассчитан на прочное, углубленное изучение стилистики через четкую систему изучения материала.

Итак, нами было рассмотрено, как изучается стилистика в современных УМК по русскому языку. Мы пришли к следующим выводам:

- в обоих УМК есть четко построенная система изучения темы «Стилистика»;
- оба УМК предоставляют учебную информацию «порционно», всегда присутствует закрепление материала.

Важно отметить, что в УМК под ред. Рыбченковой Л. М., Александровой О. М. присутствует обширный материал по стилистике, нацеленный на прочное усвоение данной темы. В УМК Разумовской М.М., Львовой С.И. уделяется внимание не только ученической грамотности, но и творческому развитию личности. Это значит, что современные составители учебников устраняют проблему «попутного» изучения стилистики и стремятся больше времени выделить на изучение данной темы стиля.

**Список использованных источников**


1. Бахтин М.М. Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе: Стилистическое значение бессоюзного сложного предложения / М. М. Бахтин // Русская словесность. – 1994. – №2. – с. 47 – 56
2. Разумовская М.М. Русский язык. 5 кл.: учеб для общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2012 – 317 с.
3. Разумовская М.М. Русский язык. 7 кл.: учеб для общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 13-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2009 – 316 с.
4. Рыбченкова Л.М., Александрова О.М Русский язык. 5 класс. Учеб для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч 1 / [Л М. Рыбченкова, О.М Александрова, А. В. Глазков, А Г. Лисицын]; Рос. акад. Наук, Рос. акад. Образования, изд-во «Просвещение». – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 2012. – 127 с. – (Академический школьный учебник)
5. Рыбченкова Л.М., Александрова О.М. Русский язык. 6 класс. Учеб для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч 1 / [Л М. Рыбченкова, О.М Александрова, О.В. Загоровская, А.Г. Нарушевич]. – 3-е изд., – М.: Просвещение, 2014. – 159 с.

6. Рыбченкова Л.М., Александрова О.М. Русский язык. 7 класс. Учеб для общеобразоват. организаций / [Л.М. Рыбченкова, О.М Александрова, О.В. Загоровская и др.]. – 2-е изд., – М.: Просвещение, 2014. – 207 с.
7. Рыбченкова Л.М., Александрова О.М. Русский язык. 9 класс. Учеб для общеобразоват. организаций / [Л.М. Рыбченкова, О.М Александрова, О.В. Загоровская, А.Г. Нарушевич]. – 5-е изд., – М.: Просвещение, 2017. – 151 с.

# РЕЧЬ ЖИТЕЛЕЙ ЮЖНОГО ГОРОДА: НЕУЖЕЛИ БЕЗ ОШИБОК? (ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КРУЖКА)

***Федотенко С.В.,***
*МБОУ «Лицей №6»,*
*г. Шахты*

# THE SPEECH OF THE INHABITANTS OF THE SOUTHERN CITY: IS IT WITHOUT MISTAKES? (EXPERIENCE IN THE ORGANIZATION OF THE WORK OF THE LINGUISTIC CIRCLE)

***Fedotenko S.V.***

Говорить правильно… Так ли уж это необходимо сегодня? Неужели нет более насущных проблем? Конечно, есть. Но наболело!

Никто из добропорядочных граждан не сомневается в том, что использовать нецензурную лексику для связи слов в предложениях, это неуважение и к окружающим, и к самому себе. Почему же тогда произносить слова неправильно для многих стало нормой?

«Ложить», «звОнит», «как бы» и «на самом деле» – это мы слышим на каждом шагу. Возможно, бабушка, торгующая семечками, и не подозревает, что это совсем не русский язык. Но бабушке простительно… А если ты молод, поступаешь, например, в вуз, или уже учишься там, или устраиваешься на работу? Почему считается неприличным прийти на собеседование в офис в грязной одежде или, пардон, с несвежей прической, но мало кто задумывается, прилично ли звучит его речь? Соглашусь, это несколько прагматичный аргумент в защиту чистоты языка. Можно и высокопарно. Мы гордимся славной историей нашей страны, верим в возрождение мощи державы, но наплевательски относимся к тому, что нас всех, таких разных, объединяет, делает народом! А ведь нам дан такой язык, которым стоит гордиться.

Так я обычно начинаю первое занятие лицейского клуба «Лингвист». Сначала мы учимся определятьрегион проживания русского человека по его речи. Это известно многим: москвичи тянут гласные и «акают», вологодцы «окают», кто-то «цокает», кто-то «чокает». А южане?Как воспринимают южную, донскую, если хотите, речь на бескрайних просторах Родины?У любого диалекта есть три основных типа особенностей: фонетические (звуковые), лексические (смысловые значения слов) и грамматические (взаимодействие слов в словосочетаниях и предложениях). Самая

главная фонетическая особенность южной речи – это, так называемый, фрикативный звук [г], в то время как литературная норма требует, чтобы он был взрывным.Южане говорят так с детства. В школе бывает очень трудно переучиваться. Многие коренные донцы, годами живущие в других регионах, очень долго не могут избавиться от явного признака своей малой родины. Что поделаешь? Таково уж влияние ближайшего соседа – Украины: фрикативный [г] в малороссийской речи является нормой. Избавляться от этого маленького недостатка в быту вовсе не обязательно. Однако в официальной обстановке, особенно во время публичных выступлений, нужно стараться себя контролировать. Украинизмов много также в донской лексике: «бурак» (свекла), «дюже» (очень), «брехать» (обманывать) и т.д. Но есть одно знаменитое словечко, которым южане могут гордиться.

Думаю, каждый из них готов оспаривать его авторство у других шахтерских регионов. Это четкое, емкое и такое родное для южан слово «тормозок». «Чужие» люди его не понимают. А жителям южных шахтерских городов просто дико осознавать, что большая часть населения России может обходиться без него (во всяком случае, в словаре Ожегова этого слова нет). Что же они все тогда берут на работу? Завтраки? Обеды? Ужасно невыразительно. А ведь авторами этого слова, по- видимому, были шахтеры в забое, в лаве, которые «тормозились» и в темноте, в штыбе, не покидая своего рабочего, такого неуютного пространства, съедали заботливо собранную женами пищу.Теперь с легкой руки шахтеров тормозок берет с собой и первоклашка в школу, и студент в институт, и даже служащий, например, в банк.

Однако южными грамматическими «достижениями» гордиться трудно. Послушайте, как пассажиры маршруток вежливо просят водителя об остановке: «Над банком, пожалуйста», «Над универмагом», «Над аптекой». Вдумайтесь в смысл сказанного! Граждане, мы ведь на колесах, по земле перемещаемся, а не в вертолете или дирижабле. Из этой же оперы и многие падежные нестыковки: «Сколько время?», «Была усестре», «Пришла к сестры», «На память дорогому папы». Но последние недоразумения сегодня встречаются все реже, в речи совсем уже малообразованных людей. Хочется верить, что когда-нибудь жители Юга России и вовсе изживут недостатки своего диалекта, сохранив при этом его самобытность.

С 2006 года я являюсь ответственной за рубрику «Говори правильно» в городской газете «Шахтинские известия». Данная целевая комплексная программа духовно-нравственного направления и социализации личности школьниковразработана мной совместно с редакцией газеты «Шахтинские известия». Материалы для рубрики нарабатываются совместно с обучающимися в процессе занятий школьного кружка «Лингвист». Работа над заметками ведется в несколько этапов. Вначале ответственные за связь с общественностью предлагают идею для обсуждения. Чаще всего это вопрос о том, как необходимо произносить то или иное слово, словоформу,

словосочетание, фразу в конкретной речевой ситуации. Далее группа знатоков (это лингвистически одаренные ребята) при помощи учебников, различных справочных материалов (в том числе и информационных ресурсов) предлагают развернутый ответ на поставленный вопрос. Возможные нюансы и варианты решения конкретной лингвистической проблемы обсуждаются участниками кружка за «Круглым столом». Далее группа журналистов приступает к написанию лингвистической заметки. Вот некоторые заголовки опубликованных материалов в рубрике «Говори правильно»: «Кто мы: шАхтицы или шахтИнцы?», «Склонять или не склонять (о фамилиях россиян)», «Абсурдные деепричастия», «Занимательная диалектология». Вот начало одной из заметок: *«Раннее утро. Звонит будильник. Чтобы быстрее проснуться, наощупь нажимаю кнопку пульта: глаза еще не хотят открываться. Слышу: главный федеральный канал, утренняя программа, «полезные советы». Первая же фраза шеф-повара заставляет проснуться: «Часто, покупая в магазине курицу, она бывает недостаточно ощипанной». Полусонное воображение мигом помогает представить монстра: курица-гигант, полуощипанная, с торчащими из синеватой кожи пеньками от перьев и с продуктовыми сумками ходит по магазинам и покупает сама себя».* Как видим, в образности мышления нашим детям иногда нет равных.

Бесспорно, речевая грамотность – сегодня метапредметная цель образования.Идея совершенствования собственной речи не оставила равнодушными и других учителей лицея. В процессе сотрудничества с учащимися – членами кружка «Лингвист» – они опубликовали собственные заметки в рубрике «Говори правильно»: «Лишние» буквы» (Т.Е.Арженовская, учитель русского языка и литературы), «Назови хоть груздем» (Е.В.Тарасова, учитель русского языка и литературы), «Язык математики» (И.А.Коринякина, учитель математики), «Ударим метко» (В.В.Васильева, учитель начальных классов). В процессе такой работы учащиеся, безусловно, приобретают *позитивный социальный опыт.* Они учатся бережно относиться к родному языку не на словах, а на конкретном деле, учатся понимать уникальность явления «русский язык», воспитывается патриотизм ребят, они гордятся тем, что являются носителями языка, учатся терпеливо постигать его на протяжении всей жизни, ведь к ним приходит понимание языковой стихии. Трудно переоценить и опыт группового взаимодействия, общения со взрослыми людьми в процессе достижения единой цели. Ребята с удивлением понимают, что не только учителя-словесники озадачены проблемой речевой грамотности, что любой человек, считающий себя культурным, готов внести свой вклад в ее решение. В процессе подготовки материала для печати ребята постигают нелегкий процесс работы над газетной заметкой, они учатся прогнозировать социальный интерес, знакомятся с понятием «социальный запрос», ведь вопросы читателей, связанные с лингвистическими нормами, регулярно публи-

куются на сайте газеты «Шахтинские известия» http://www.shakhty-media.ru/. Общественную значимость данного социального проекта подтверждают отклики жителей города, поступившие в редакцию и опубликованные на форуме сайта газеты. Уже по заглавиям некоторых материалов («Кто мы: шАхтицы или шахтИнцы?», «Занимательная диалектология») можно судить о важности такой работы для местного социума, ведь ошибки в речи людей, проживающих на одной территории, чаще всего зависят от диалектных особенностей. Так у учащихся формируется позитивный опыт решения общественно значимых проблем местного социума.

Девиз работы кружка «Лингвист»: «Уважаешь родной язык – уважаешь себя». Помимо всех перечисленных результатов такой работы, неоспорим самый главный: совершенствование речевой грамотности учащихся.

# ИННОВАЦИОННЫЕ АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

***Хамулина Е.И.,***
*ГБПОУ РО «Шахтинский педагогический колледж»,*
*г. Шахты*

# INNOVATIVE ACTIVE METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

***Hamulina E.I.***

В настоящее время происходит поиск новых эффективных методов обучения, которые позволят активизировать учебный процесс, а также внести изменения в воспитательный процесс. Студент становится полноправным участником образовательного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог (ведущий) не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. Преподаватель отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

На мой взгляд, не стоит ограничивать понимание интерактивности только применением информационных технологий, ресурсов Интернета. Применение в обучении ИКТ – только яркая иллюстрация сути и возможностей интерактивного обучения, но этим оно не ограничивается. Думаю, во все времена талантливые педагоги пытались включить в процесс обучения жизненный опыт учащихся, их активность, связать изучаемый материал с жизнью, учесть личные качества обучающегося, организовать взаимопомощь. В этом смысле интерактивные методы являются не чем-то абсолютно новым, привнесенным, а как бы новой ступенью в эволюции постоянных тенденций. Кроме того, я наблюдала, включая в уроки интерактивные приемы, технологии, что и применять их эффективно можно только в системе, когда принципы практичности, самостоятельности, активности присутствуют на протяжении всего курса обучения.

Всегда предпочитая, по возможности, индивидуальную работу, соревновательные формы, с некоторым сомнением вначале включала в уроки групповую работу и самостоятельный поиск материала, так как были опасения: объективно ориентироваться в большом количестве информации, окружающей нас сегодня, отличать достоверные источники от недостоверных молодым людям очень трудно. Результат был неожиданно хорошим сразу: все эти трудности компенсировались значительным повышением интереса к обучению, улучшением собственной самооценки, появлением

уверенности в себе у студентов. Необходимые для таких форм обучения навыки – коммуникативные, организационные – формировались быстро.

Для студентов педагогического колледжа опыт работы с новыми технологиями важен как опыт творческой деятельности, как возможность выбрать свой путь в профессии. Сегодня существует проблема мотивации обучения детей в школе, иногда и обучающихся, студентов, проблема формирования системы ценностей обучающихся, а вместе с тем и умения контролировать свое поведение, вести себя уважительно по отношению к другим. Свобода, ответственность, необходимость понимать других, атмосфера доверия, если получится создать это на уроке, – лучший социальный опыт.

В своей работе я применяю известные интерактивные приемы и формы: маркировка текста (инсерт), учебные групповые дискуссии, лист решения проблем, разбивку на кластеры, дерево предположений, мозговой штурм, дебаты, интерактивные лекции, ключевые термины, взаимообучение, прием «зигзаг», а также разные сочетания этих приемов с другими формами работы. Интерактивные приемы дают высокий результат и одновременно предъявляют высокие требования к профессиональным качествам педагога и к личности и мотивации обучающихся.

Среди всех новых форм следует выделить эффективность тренинга как формы комплексного использования интерактивных методов обучения и воспитания, который в последнее время используют не только практические психологи, но и классные руководители и преподаватели-предметники.

Тренинг – форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении. Достоинством тренинга является то, что он обеспечивает активное вовлечение всех участников в процесс обучения.

Тренинг позволяет участникам сознательно пересмотреть сформированные ранее стереотипы и решать свои личностные проблемы, закладывает этические и эстетические основы практического поведения. Самое важное – человек не усваивает насильно внедряемые стандарты, а развивает сам себя.

К активным методам презентации результатов практической работы оптимально подходит метод «Выставка плакатов». Преимущество этого метода в том, что для его проведения требуется небольшая организационная работа. Время проведения (30 мин.) достаточно для самого мероприятия и для заключительного этапа урока, где обучающиеся должны проанализировать и дать оценку деятельности всех участников. Содержание учебного материала в виде тезисов, символов и рисунков требует от студентов умения выделять главное, отбирать и конкретизировать, сворачивать и разбивать на отдельные части. Хорошо иллюстрированные плакаты можно использовать как дидактический материал в дальнейшей работе педагога. Кроме того, при создании плаката обучающиеся проявляют свой

художественный талант, развивают навык сотрудничества, учатся оценивать свою работу и работу своих товарищей. При обучении русскому языку и литературе этот метод можно использовать для развития устной и письменной речи, а также для их контроля.

К активным методам релаксации и активизации можно отнести следующие игры: «Физкультминутка», «Солнце», «Энергия», «Роботы», «Земля, воздух, огонь и вода» и многие другие.

Для того чтобы закончить урок на положительной ноте, можно воспользоваться одним из вариантов упражнении «Комплимент»: (Комплимент-похвала, Комплимент деловым качествам, Комплимент в чувствах), в котором обучающиеся оценивают вклад друг друга в урок и благодарят друг друга и учителя за проведенный урок. Такой вариант окончания урока дает возможность удовлетворения потребности в признании личностной значимости каждого. Завершающий этап урока следует выполнять согласно инструкции, которая предусматривает анализ работы группы и отдельных обучающихся, выставление оценок, домашнее задание и пожелания для дальнейших действий.

Игровые формы обучения незаменимы в изучении русского языка и литературы. Они помогают на разных этапах изучения тех или иных языковых явлений постичь логику и системные особенности языковой среды.

Виды игр, применяемые на уроках русского языка:

– фонетические,

– лексические,

– коммуникативные и др…

Фонетические игры используются для развития артикуляционного аппарата, для обучения правильному произношению звуков, звукосочетаний, слов, интонаций предложений. Для отработки произношения хорошо подойдет игра-путешествие в страну звуков, где в одном городе живут гласные звуки, в другом – твердые согласные, в третьем – мягкие. Домики, в которых они живут, обозначены транскрипционными знаками. В ходе этой игры ученики должны хорошо усвоить транскрипционные знаки, правильное произношение, находить слова с изучаемыми звуками, знать их классификацию.

Лексические игры – это самый популярный вид дидактических игр, который позволяет автоматизировать употребление лексических единиц в речи. Многие игры могут быть полезны при обучении лексической стороны речи. Это игра-соревнование, где обучающиеся в соревновательной борьбе и сотрудничестве активизируют свои знания слов по той или иной теме. Дети должны не только найти в быстром темпе нужные слова, но и сложить из этих слов предложение или составить несколько предложений в небольшой рассказ, используя выбранные слова как ключевые.

Урок-игра «Лото», урок-игра «Аукцион», урок-игра «Лабиринт», урок-игра «Домино» – все эти игры можно адаптировать для изучения лек-

сики и грамматики на разных этапах изучения от введения новых слов до их контроля.

Коммуникативные игры наиболее востребованные, так как помогают реализовать главную цель обучения русскому языку – научиться смысловому восприятию устной и письменной речи и формировать навыки использования языковых структур в неподготовленном общении. Игра «Привет, мой друг!», метод « Интервью», метод «Можно я задам вопрос?» используются для формирования навыков диалогической речи, построения вопросительного предложения, быстроту реакции задавать вопрос и отвечать на вопрос, активизируют лексику устной речи. Метод знакомства, «Расскажите о себе», «Мы все такие разные» подходят для развития монологической речи в студенческой среде, где каждый участник игры должен высказаться в нескольких фразах, потратив на это определенное время.

Применение активных методов идентификации целей, ожидания и опасений – это эффективный прием в арсенале преподавателя русского языка и литературы, основная задача которого превратить сложный процесс обучения в увлекательное и любимое занятие обучающихся.

# ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО (РОДНОГО) ЯЗЫКА

***Храмова О.В.,***
*ОГАОУ ДПО*
*«Институт повышения квалификации*
*педагогическихработников»,*
*г. Биробиджан*

# THE ORGANIZATION OF THE DIALOGUE FORM OF COMMUNICATION IN THE PROCESS OF LEARNING THE RUSSIAN (NATIVE) LANGUAGE

***Khramova O.V.***

Основной целью обучения русскому (родному) языку является развитие коммуникативной деятельности учеников. Поэтому на первый план в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков диалогового взаимодействия или коммуникаций.

Диалоговое взаимодействие – своеобразная форма общения. Это взаимодействие между людьми в условиях учебной ситуации, осуществляющееся в форме речи, в ходе которого происходит информационный обмен между партнерами и регулируются отношения между ними [2].

Данное понятие актуализировано различными современными нормативными документами в области школьного филологического образования:

– включение учащегося как языковой личности в культурно-языковое поле нации, общечеловеческой культуры, воспитание ценностного отношения к русскому языку как хранителю культуры, как государственному языку Российской Федерации, языку межнационального общения народов России;

– развитие у учащихся всех типов речевой деятельности, умения владеть русским литературным языком как средством общения во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с коммуникативной целью и ситуацией общения, с культурными нормами устной и письменной речи, нормами речевого этикета [5].

– совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения;

– использование коммуникативно-эстетических возможностей русского и родного языков;

– владение знаниями о языковой норме, ее функциях и вариантах, о нормах речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения [10];

– сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития гуманитарной науки; готовность участвовать в диалоге культур [1];

– развитие языкового вкуса, потребности в совершенствовании коммуникативных умений в области родного языка для осуществления межличностного и межкультурного общения [6];

– совершенствование коммуникативных способностей, формирование готовности к сотрудничеству, созидательной деятельности, умений вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы [9].

– уместно использовать коммуникативные стратегии и тактики при контактном общении: убеждение, комплимент, уговаривание, похвалу, самопрезентацию, просьба, принесение извинений и др.;

– уместно использовать коммуникативные стратегии и тактики при дистантном общении: сохранение инициативы в диалоге, уклонение от инициативы, завершение диалога и др. [8];

Формирование и совершенствование речи учащихся требуют целенаправленной работы. В соответствии с действующей программой на уроках русского (родного) языка ученики получают специальные знания о речи.

К таким общим коммуникативным (иногда их называют коммуникативно-речевым) умениям относятся:

– формулировать запрос информации (коммуникативно и ситуативно мотивированные вопросы);

– удовлетворять запрос информации, т.е. коммуникативно и ситуативно адекватно отвечать на вопросы;

– сообщать информацию в целях ее последующего обсуждения;

– выражать оценочные суждения по поводу полученной информации (реплики согласия, несогласия, сомнения, подтверждения ее истинности и т.д.).

Диалог пронизывает весь процесс обучения, с ним неразрывно связаны количественные и качественные изменения творческой составляющей ученической деятельности. Появляется личностная направленность ученика в учебном диалоге, а это, в свою очередь, требует изменения методов диалогического взаимодействия, дидактической разработки ситуации «ученик-учитель», в которой учебный диалог превращается из метода передачи учебной информации в метод ее самостоятельного добывания, с помощью которого ученик усиливал бы свои познавательные возможности и творческие способности. В связи с этим возникает проблема: как организовать и использовать учебный диалог на уроках русского (родного) языка,

чтобы он активизировал учебно-познавательную деятельность школьников.

Соотнесем несколько коммуникативных умений, которые должны формироваться в речи ученика, с методикой реализации учебного диалога на уроках русского (родного) языка в школе:

1. Работа со статьей. Демонстрация связи русского языка в межнациональном общении с народами России (Упражнение из учебника авторов О.М. Александровой и др. Русский родной язык. 5 класс: «Прочитайте статью 68 Конституции Российской Федерации. В каких республиках, входящих состав Российской Федерации, наряду с русским государственным языком используются свои государственные языки?») [7].

2. Коммуникативный метод. Использование коммуникативно-эстетических возможностей русского и родного языков (Расширение образовательных и воспитательных возможностей учебного процесса на основе изучения выдающихся произведений русской, мировой, региональной литературы. Например: дается произведение Эммануила Генриховича Казакевича, русского и еврейского советского писателя и поэта, переводчика, киносценариста «Песенка о станции Тихонькой». Задание «Прочитайте текст. О каких именах собственных говорится в тексте? Всегда ли просто объяснить, почему люди дали какому-либо городу, поселку, реке и т. п. Именно такое название? Обоснуйте свой ответ»).

Где на сопках синих солнышка с излишком,
Станция стояла – маленькая слишком.
Тихонькая станция, робкий огонечек.
Но однажды маятный выдался денечек:
Зашумела станция, поезда встречая
из орла и Жмеринки, Умани и Гая.
Все переселенцы местностью довольны –
Сопками крутыми и простором вольным,
Сочными лугами, где лишь ветер бродит…
– Значит, остаемся?
– Таки да, выходит!
– Эй, товарищ Мойше, вымолвите слово:
Кто там возле станции – тигр или корова?
– Что же, тигр – неплохо, но корова лучше…
Тихонькая станция – в будущее ключик.
Те, кто в эшелонах шумных приезжают,
Город свой построить над Бирой мечтают,
Солнечный, как песня, юный и прекрасный,
Как улыбка, светлый, как удача, ясный!
*Перевод Л. Школьника (1931)*

3. Метод моделирования. (Упражнение применяется для того, чтобы

показать сходства, которые можно обнаружить у разных культур и продемонстрировать как много общего они делят. Здесь можно обсудить следующие вопросы: С какими предметами и явлениями русского быта, фактами истории или древними народными обычаями можно соотнести данные характеристики с другими культурами? Какие сходства и различия интересны нам? Откуда они берут свое начало? Насколько наши различия могут дополнять друг друга?).

4. Метод «Речевой жанр» или метод речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения (Упражнение 145 из учебника «Русский родной язык». 5 класс, авторов О.М. Александровой и др. «Давайте представим, что вы пригласили на день рождения своих одноклассников. С какими словами вы обратитесь к ним при встрече?» Дополнительный вариант задания из «Диалог культур» «Какие формулы приветствия при встрече у разных народов очень интересны») [7].

Совокупность таких собранных методов действительно дает возможность для организации заинтересованного, творческого диалога для учащихся, который охватывает все основные задачи обучения – учебную, развивающую, воспитывающую.

Таким образом, от этапа к этапу происходят изменения в целеполагании самой методики, приоритетности функций учебного диалога, ролях участников диалогических отношений, причем для учителя эта смена идет от явно активной позиции к завуалированной, а для учащихся, напротив, от ведомых к условно ведущим. Именно с учетом этих этапов учебный диалог становится действенным средством формирования развития учащихся.

**Список использованных источников**

1. Бабайцева, В. В. Русский язык: 10-11 классы: рабочая программа. – М.: Дрофа, 2017. – 27 с.
2. Благодарова О.Ю. Форма интерактивного образования – диалоговое обучение // Молодой ученый. – 2016. – № 7.3. – С. 6–8. – Режм доступа: https://moluch.ru/archive/111/27952/ (дата обращения: 15.10.2019).
3. Гузева Н.Ю., Храмова О.В. Русский родной язык: сборник методических рекомендаций – Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2019. – 347 с.
4. Гузева Н.Ю., Храмова О.В. Русский родной язык. 9 класс: сборник методических рекомендаций – Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2019. – 39 с.
5. Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации. – Режм доступа:: http://static.government.ru/media/.pdf (дата обращения: 14.10.2019).
6. Программы для средней (полной) школы (базовый и профильный уровни) подготовлена А.И. Власенковым, Л.М. Рыбченковой к учебникам Власенкова А.И., Рыбченковой Л.М. Сборник. Русский язык. 10-11 клас-

сы. Базовый уровень, Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи. 10-11 классы. – М.: Просвещение, 2013. – 98 с.
7. Русский родной язык. 5 класс: учебное пособие для общеобразоват. Организаций / [О.М. Александрова, О.В. Загоровская, Ю.Н. Гостева и др.; под ред. О.М. Александровой] – М.: Просвещение, 2018. – 176 с.
8. Русский родной язык. 9 класс: учебное пособие для общеобразоват. Организаций / [О.М. Александрова, О.В. Загоровская, Ю.Н. Гостева и др.; под ред. О.М. Александровой] – М.: Просвещение, 2018. – 128 с.
9. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и других. 5-9 классы: пособие для учителей обще образоват. учреждений / [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский и др.]. – 12-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 111 с.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 14.10.2019).

# СОЗДАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЬНИКА Г.СИМФЕРОПОЛЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЕГО КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

***Челышева И.Л.,***
*МБУДПО*
*«Информационно-методический центр»*
*Республика Крым,*
*г. Симферополь*

# THE CREATION OF CULTURAL ENVIRONMENT OF SIMFEROPOL SECONDARY SCHOOL STUDENTS AS THE CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF THE CUlTURAL COMPETENCE

***Chelysheva I.L.***

Быстрее, выше, сильнее… Культурные нормативы формата ГТО или формирование устойчивой потребности подростка в культуре, формирование востребованной в современном обществе стандартов культурологической компетентности?

Необходимость учета принципа культуросообразности в образовании не вызывает никаких сомненийв настоящее время. Именно культурная составляющая образования стала приоритетной не только для России, но и для других стран мира, что подтверждают современные научные исследования (Крылова Н.Б., Данилюк А.Я., Библер В.С., Бэнкс; MouleJ.,StefanieR.,NomieJ.,Schmidt S., Lincku др). Учитывая мировой вектор компетентностного подхода в образовании, научные исследователи и педагоги разработали перечень компетентностей, которыми необходимо владеть выпускнику школы. На наш взгляд, особую важность при этом приобретает ряд компетентностей, связанных с понятием «культура». Список этих компетентностей расширяется, пополняясь новыми. Так, в мировой практике известность приобрела культурная компетентность, в российской же сосуществуют как культурная компетентность (более широкое понятие), так и межкультурная, культурологическая и др.

О важности развития культурологической компетентности в подростковом иболее зрелом, студенческом, возрасте написано немало статей [2, 7, 8, 9, 10]. Однако до конца иерархия компетентностей (ключевые, общепредметные, предметные) на теоретическоми практическом уровнях не выстроены, что, с одной стороны, предоставляет широкие возможности для реализации исследовательской деятельности, с другой стороны, ограничивает продвижение данных наработок в образовательной сфере.

Психологи в связи с переходом общества в информационную стадию отмечают рубеж XX – XXI вв. как цивилизационный слом, который нужно преодолеть не только взрослому, но и подростку: «изменились не только условия жизни, социальное пространство существования и функционирования человека, система его отношений, изменился он сам, а об этих изменениях, в том числе в детских возрастах, мы знаем еще меньше» [6, с.4]. Таким образом, учеными отмечается наличие вакуума духовности, хаотичного потока информации, прагматичность мира, окружающего подростка, рост агрессивности и при этом культурная открытость, мультикультурность в мире.

Сегодня культура (ее ценностная часть) как объект интеграции в школьное образование представляет собой не столько среду, в которой существует подросток, сколько часть жизни, неизведанную, навязываемую и не столь нужную, с его точки зрения. Министр просвещения России О. Васильева на инвестиционном форуме в г. Сочи в феврале 2019г. сказала: «…последние годы мы оставили без особого внимания культурное воспитание и обучение наших детей. Школьные программы, школьные предметы и история культуры, оценка современной культуры – [на это] отводится на сегодняшний день незначительное время, хотелось бы больше». Министр культуры России В. Мединский подтвердил необходимость «интегрировать в учебную программу культурные компоненты»[4]. Общая идея, консолидирующая деятельность двух министерств, есть, однако четкого плана действий нет. Какие же ресурсы для апробации идеи с культурными нормативами, культурным дневником имеются? Обратимся к опыту Пензенской области по внедрению дневника школьника. Данная идея благородна, научно обоснована и вовсе не нова, а воплощение данной идеи может носить вариативный характер.

Название, содержание дневника школьника могут зависеть от авторской концепции, региональных особенностей местоположения учебных заведений, возраста учащихся, культурной среды, в том числе, наличия, концентрации и значимости культурных объектов на территории региона, национального состава жителей и других компонентов. Однако на государственном уровне никак не решен вопрос финансирования внедрения данных проектов.

Каким же мы видим решение актуального вопроса, поставленного в начале статьи: сдача культурных нормативов или создание культурной среды через формирование культурологической компетентности? На наш взгляд – второе.

При этом важны следующие параметры.

1. Содержание культуроориентированного образовательного процесса – это культура во всем ее многообразии.

2. Стратегическая цель – становление личностной культуры учащегося.

3. Ближайшая цель – развитие культурологической компетентности.

4. Основная единица – текст культуры (объекты культурного наследия, произведения искусства и пр.).

5. Условия достижения цели:

5.1.нормативное направление – в рамках существующей нормативной базы (ФГОС ООО, СОО; Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и др.);

5.2.научно-методическое направление – проект реализуется в качестве инновационной модели муниципального уровня;

5.3.кадровое направление – курсы повышения квалификации на базе методического центра по программе «Культурологическая компетентность учителя современной школы в светесистемно-деятельностного подхода» для учителей гуманитарного и эстетического циклов; серия обучающих семинаров;

5.4.материально-техническое направление – используется материально-техническая база опорных школ города и институтов культуры в рамках сетевого взаимодействия;

5.5.организационное направление – сетевое внеаудиторное взаимодействие с институтами культуры (в нашем случае – кукольный театр, художественный музей, библиотека) с учетом работы классных руководителей и учителей-предметников;

5.6.содержательное направление – материалы для использования в аудиторном образовании (лекции, материалы предметов инвариантной части учебного плана, элективные курсы и др.), во внеаудиторном образовании (конкурсы и проекты), при самообразовании («Дневник живой культуры»);

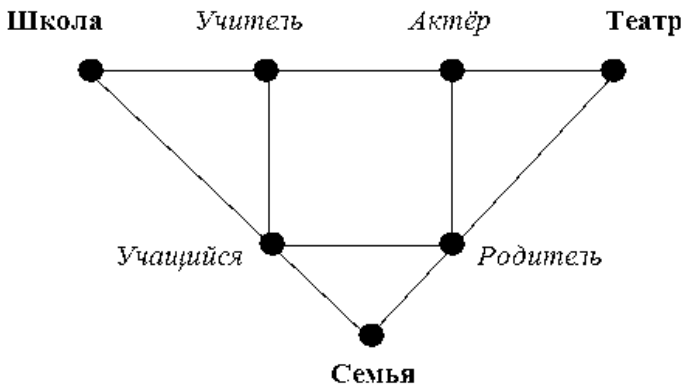
5.7.информационное направление – распространение информации о реализуемой модели на методических объединениях учителей гуманитарного и эстетического циклов, на курсах повышения квалификации, в научно-методических изданиях, на семинарах…

5.8.финансово-экономическое направление – в проекты частично закладывается работа институтов культуры на безвозмездной основе (например, мастер-класс кукловодов «Такие разные куклы» с выездом в школу) [1,3,5]; посещение выставок, спектаклей осуществляется за счет средств родителей на добровольной основе, учащиеся мотивируются конкурсными программами.

С учетом созданных условий в г. Симферополе в 2018/2019 уч.г. сформирована и реализована инновационная модель продуктивной культурной среды школьника на основе сетевого взаимодействия МБУ ДПО «Информационно-методический центр», 7 общеобразовательных школ (более 200 учащихся 5-11 классов) и ГБУРК «Крымский академический театр кукол» (схема 1): осуществлены 2 проекта (в рамках программы

«Симферополь – культурная столица») и серия конкурсов «Моя первая афиша», «Мой первый отзыв», «Я в культуре, культура во мне» и др.

Схема 1.




При реализации проектов было создано единое пространство мира искусства (кукольный театр), школьного образования (русский язык, литература, история, география, МХК) и культуры (традиции). При этом все участники данной системы (схема 1) находятся в партнерских равноправных отношениях.

Цель данных мероприятий при реализации модели – развитие культурологической компетентности(мотивация учащегося на сохранение и трансляцию общечеловеческих ценностей и превращение его из объекта культурно-исторического процесса в субъекта-творца) –была достигнутав рамках отведенного времени.На данный момент модель корректируется и совершенствуется, апробация продолжается.

## Список использованных источников

1. «Тайны» кукольного мастерства [Электронный ресурс]. Режм доступа: http://imc-simf.lbihost.ru/?p=2656 .
2. Жукова Е.Д. Культурологическая компетентность как основная составляющая процесса социализации личности педагога // Культура и образование. Вып.4. –Уфа,2002. – С.50.
3. Культурно-образовательный проект «Мой первый отзыв» [Электронный ресурс]. – Режм доступа: http://imc-simf.lbihost.ru/?p=2860
4. Мединский предлагает обязать школьников вести «культурные дневники»// ТАСС [электронный ресурс]. – Режм доступа: https://tass.ru/kultura/6113762
5. Образование и культура – две стороны воспитания [Электронный ресурс]. – Режм доступа: http://imc-simf.lbihost.ru/?p=1893
6. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования// Вестник практической психологии образования. – №4. – 2011. – С. 4.
7. Харитонова С.В., Черняева А.Ю. Основы теории педагогического содействия развитию культурологической компетенции студентов универ-

ситета в условиях модернизации российского образования. [электронный ресурс]/ URL: http://www.sworld.com.ua/simpoz3/24.pdf.
8. Челышева И.Л. Иерархический анализ как средство выявления ведущих характеристик понятия «культурологическая компетентность»/ Культура в фокусе научных парадигм [Текст]: /научн. ред. Кравченко О.А., Каика Н.Е. – Донецк: ДонНУ, 2017. – С. 55–59.
9. Челышева И.Л. Развитие культурологической компетентности старшеклассников посредством внедрения поликультурного курса «Литературное краеведение» / Всероссийский съезд краеведов-филологов: материалы съезда. – Ярославль: Академия 76. – 2015. – С.208–212.
10. Чигина Н.В. Педагогическая технология формирования культурологической компетентности студентов сельскохозяйственного вуза на основе интегративного подхода: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08/ Н.В. Чигина. – Самара, 2009.

# СТРАТЕГИЯ ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА)

***Чиалашвили-Гордеева Е.Ш.,***
*Университет им. Ибрагима Чечена*
*г. Агры, Турция*

# THE STRATEGY OF UNDERSTANDING THE LITERARY TEXT (PROSE POEMS BY I.S. TURGENEV)

***Chialashvili-Gordeeva E.Sh***

Правильный выбор стратегии восприятия и понимания русского художественного текста чрезвычайно важен как при преподавании русского языка и литературы носителям языка, так и при обучении иностранных студентов, изучающих русский язык во внеязыковой среде. В качестве одной из стратегий прочтения художественного текста нами предлагается лингвоэстетический анализ, проводимый с учетом как эксплицитного, так и имплицитного содержания текста и предполагающий не только выявление его текстуальных характеристик, но и вовлечение студентов в общение с автором текста посредством интерпретации его смысла.

Под лингвоэстетическим анализом понимается лингвистический анализ художественного текста как отдельной самостоятельной единицы исследования, обладающей своей эстетической функцией. Во многих филологических исследованиях языковые проблемы традиционно изучаются совместно с вопросами стилистики художественной речи [1, 4, 7]. Лингвоэстетический анализ предполагает направление исследования от языковых фактов к традиционно литературоведческим категориям – композиции, идеи, образам художественного текста, то есть совмещает лингвистические и литературоведческие методы исследования. Как отмечает И.А. Тарасова, «комплексность, взаимопроникновение лингвистического и литературоведческого подходов к анализу художественного произведения обусловлены постоянно присутствующей сверхзадачей – целостным анализом текста как единого объекта исследования. Именно целостность объекта позволяет говорить о едином научном принципе, называя его филологичностью» [6, с. 7, 8]. Мысль о полноценности филологического анализа художественного текста можно найти еще у Ф.И. Буслаева, подчеркивающего, что ведению филологии подлежит не только правильность языка, но и красота его. «Эстетический элемент заключается в языке необходимо, поэтому основательное объяснение писателя грамматическое будет вместе и эстетическое. [1, с. 83].

Если лингвистический анализ в узком смысле слова или так называемый «атомарный», по выражению Б.А. Ларина, лингвистический анализ предполагает выявление и исследование структуры, семантики и функции конкретной языковой единицы независимо от ее связи со всем текстом, то лингвоэстетический анализ направлен на осмысление языковой структуры текста как способа образного воплощения действительности и не ограничивается собственно языковой системой. Ведь как отмечает М. Мамардашвили, «...текст есть то, что соединяет – и в действительности написание литературного текста не есть занятие, отдельное от жизни;... само построение какой-то условной, воображаемой конструкции впервые придает логику тому, что ты раздельно видел в своей жизни» [5].

Интерпретация текста включает проработку его значения и анализ форм его выражения с обязательным учетом экстралингвистического контекста, а также личностных характеристик автора и интерпретатора.

Предметом нашего непосредственного исследования являются тексты двух контрастных по содержанию и по эмоциональной окраске стихотворений в прозе «Конец света» и «Лазурное царство». Каждый из текстов представляет собой описание сновидения лирического героя и конструируются по общим правилам моделирования сновидений. Весь текст помещается в рамки сновидения. «Конец света» начинается словами «*Чудилось мне...»* – заканчивается предложением «*Едва переводя дыхание, я проснулся*» «Лазурное царство» начинается с обращения и предложения «*Я видел тебя... во сне*» и так же заканчивается. /Далее примеры из текста «Конец света» будут помечаться [8, с. 1], а из текста «Лазурное царство» – [8, с. 2]/. Указывается на участие в сновидениях самого лирического героя: «*...я нахожусь...*» [8, с. 1]; «*Нас было...»* [8, с. 2]. Далее в обоих текстах описывается место действия, вокруг которого конструируется пространство. От неопределенного «*где-то в России, в глуши*» – к конкретному «*в простом деревенском доме. Комната большая, низкая, в три окна; стены вымазаны белой краской; мебели нет*»[8, с. 1]. Либо сразу дается конкретное место действия «*на красивой, разубранной лодке. Лебединой грудью вздымался белый парус под резвыми вымпелами*»[8, с. 2].

Благодаря используемым эпитетам и метафорам, читателю уже с первых строк задается настрой на различную экспрессивность последующих текстов. Дальнейшее описание пространства с использованием эпитетов *голая равнина, серое, одноцвет ное небо* [8, с. 1]; *безбрежное лазурное море, мелкая рябь золотых чешуек, ласковое солнце, безбрежное лазурное небо* [8, с. 2]; метафор *небо висит* [8, с. 1]; *катилось солнце* [8, с. 2]; сравнений *небо, как полог* [8, с. 1]; *катилось, словно смеясь* [8, с. 2] усиливает негативную экспрессивность первого текста, создавая образ закрытого давящего пространства, и, соответственно, оптимистичность второго текста, рисуя безграничное лазурное пространство. В обоих текстах лирический герой на каком-то эмоциональном уровне связан с остальными субъектами

сновидения: «*Я не один; человек десять со мною в комнате. Люди все простые, просто одетые*» [8, с. 1]; «*Я не знал, кто были мои товарищи; но я всем своим существом чувствовал, что они были так же молоды, веселы и счастливы, как и я! Да я и не замечал их*» [8;2]. В принципе, исходя из того, как описывается поведение этих «простых» людей, их не совсем правильно называть субъектами: «*...они ходят вдоль и поперек, молча, словно крадучись. Они избегают друг друга – и, однако, беспрестанно меняются тревожными взорами. Ни один не знает: зачем он попал в этот дом и что за люди с ним? На всех лицах беспокойство и унылость... все поочередно подходят к окнам и внимательно оглядываются, как бы ожидая чего-то извне. Потом опять принимаются бродить вдоль и поперек*» [8, с. 1].

Как видим, автор создает «суммарный образ человеческой массы» [3, с. 125]. Это не субъекты. Они не персонифицированы. Автор даже не называет их – только указывает, используя различные формы местоимений /*они, друг друга, ни один, он, что за люди, с ним, на всех лицах, все*/. То есть Тургенев, вероятно, этим самым хочет подчеркнуть ничтожность человека перед вселенским миром, равнодушие природы по отношению к человеку – кем бы и каким бы он ни был – его все равно ждет конец. В отличие от этого текста, где людей ждет угроза извне, со стороны природы, в «Лазурном царстве» наоборот – красота, счастье и молодость плывущих на лодке людей находятся в необыкновенной гармонии с природой, что передается при помощи эпитетов, сравнений, аллегорий: *смех звонкий и радостный, как смех богов; самое небо звучало им в ответ; море сочувственно трепетало; наступала блаженная тишина; даже лодка двигалась не ветром, а играющими сердцами молодых людей* [8, с. 2]. В «Конце света» из всех присутствующих в комнате выделяется мальчик /»*Между нами вертится небольшого росту мальчик*», который время от времени «*...пищит тонким, однозвучным голоском: «Тятенька, боюсь!»; «А мальчик нет, нет – да запищит»; «Вдруг мальчик подскочил к окну и закричал тем же жалобным голосом:– Гляньте! гляньте! земля провалилась!»; «Мальчик пискнул еще раз..*» [8, с. 1]. Таким образом, мальчик воспринимается как своего рода барометр атмосферы в комнате, своим писком сообщая о степени опасности.

Особенно интересно сравнить контрастные образы: провалившейся земли [8, с. 1] и островов [8, с. 2], образ моря в обоих текстах и проследить, какими языковыми средствами автору удается, постепенно усиливая негативную или, наоборот, жизнерадостную экспрессивность текста, достичь ее апогея. Это прежде всего эпитеты *страшная гора, черная круча* [8, с. 1]; *волшебные, полупрозрачные острова, упоительные благовония, округлые берега, радужные длиннокрылые птицы, жемчужная пена, скользившая пена, сладкие звуки* [8, с. 2]; метафоры *небосклон упал, ушел вниз, круча спускается* [8, с. 1]; *попадались острова, благовония неслись, осыпали нас*

*дождем белых роз и ландышей, птицы кружились, ландыши и розы таяли, прилетали звуки, голоса чудились* [8, с. 2]; сравнения *точно разрытая* [8, с. 1]; повторы *сладкие, сладкие звуки* [8, с. 2]. Негативная экспрессивность достигает своего апогея изображением конца: «*Все задрожало вокруг – а там, в этой налетающей громаде, и треск, и гром, и тысячегортанный, железный лай...Га! Какой рев и вой! Это земля завыла от страха... Конец ей! Конец всему*!» [8, с. 1]. Здесь, наряду с тропами – ме- тафорами *все задрожало, земля завыла*; эпитетами *налетающая громада, тысячегортанный, железный лай*; гиперболой *тысячегортанный*; используется аллитерация *др-гр-тр-гр-рт-* и междометие *га*!; градация *треск, и гром, и тысячегортанный, железный лай*; восклицательные номинативные конструкции *Какой рев и вой! Конец ей! Конец всему!* Апогеем жизнеутверждающей экспрессивности изображается любовь между мужчиной и женщиной, любовь между человеком и природой... Только так возможно гармоничное существование человека. Эта необыкновенная гармония передается не только тропами –метафорами *все говорило, засияют глаза, расцветет улыбка, журчание струи*; эпитетами *блаженная любовь, неувядаемый рай*, но и особым синтаксическим строем – наличием обобщающих слов и однородных подлежащих с градационным значением «*И все вокруг: небо, море, колыхание паруса в вышине, журчание струи за кормою – все говорило...*», однородных обстоятельств со значением образа действия *невидимо и близко*; однородных сказуемых *возьмет и увлечет*; сложных бессоюзных предложений со значением представления будущего «*Еще мгновение – и вот засияют ее глаза, расцветет ее улыбка...»* [8, с. 2]. В «Конце света» образ моря вводится вначале как что-то неопределенное: *оно; что-то; какие-то бугорки*; затем этому неопределенному дается название: *море;* затем используется синекдоха с эпитетами: *одна сплошная чудовищная волна*; синекдоха со сравнением: *та, как чернила черная, льдистая, грохочущая волна*; метафора: *эта налетающая громада* [8, с. 1]. Так создается образ жестокого, разбушевавшегося моря – моря-врага. В «Лазурном царстве», напротив, мы видим образ спокойного, ласкового моря – моря-друга человека, который рисуется эпитетами: *безбрежное лазурное море, мелкая рябь золотых чешуек, сочувственно трепетало; метафорами: покрытое мелкой рябью, море трепетало* [8, с. 2].

Особенно сильное воздействие на восприятие читателем исследуемых миниатюр оказывают описываемые автором эмоции лирического героя и остальных персонажей. Мастерски изображенные во всех своих нюансах, они кажутся непосредственно видимыми и созерцаемыми и вызывают в читателе сопереживание и глубокую прочувствованность. В «Конце света» чувства развиваются следующим образом: от беспокойства и унылости / *На всех лицах беспокойство и унылость/*, тревоги / *меняются тревожными взорами* /, и ожидания чего-то */ оглядываются, как бы ожидая чего-то извне*/ до предчувствия беды / *я чувствую: идет и близится боль-*

*шая, большая беда*/, страха */ и я тоже начинаю бояться*/, паники / *Ах, как бы уйти отсюда! Как душно! Как томно! Как тяжело!.. Но уйти невозможно* /, ужаса перед концом, перед темнотой / *Ужас леденит наши сердца* /. Описываемые эмоции усиливаются мрачными сравнениями /*Это небо – точно саван*/, метафорами / *Умер воздух, что ли?*/, использованием восклицательных безличных предложений и риторических вопросов. В «Лазурном царстве» мы видим веселых и счастливых людей /*они были так же молоды, веселы и счастливы, как и я!*/; слышим их звонкий радостный смех и красивые стихи /*И между нами по временам поднимался смех звонкий и радостный, как смех богов! А не то вдруг с чьих-нибудь уст слетали слова, стихи, исполненные дивной красоты и вдохновенной силы…*/; лирический герой говорит об их ловкости, оптимизме, удачливости / *Не ветром двигалась она /лодка/; ею правили наши собственные играющие сердца. Куда мы хотели, туда она и неслась, послушно, как живая*/, об их влюбленности /*... каждый из нас любил…*/. Создается впечатление, что сама ритмика текста, независимо от семантического наполнения, делает его каким-то лазурным, солнечным. Ряд эпитетов, выраженных краткими прилагательными, придают нарративу задорность; эпитеты, представленные причастными оборотами, – величественность; сравнения – обнаруживают связанность сновидения с жизнью; частое использование стилистической фигуры умолчания – дает возможность читателю домысливать изображаемые картины. Как в первом, так и во втором тексте проявляется какая-то мистическая связь лирического героя с остальными персонажами: «*Это – море! – подумалось всем нам в одно и то же мгновение*»; «*Я хотел было ухватиться за товарищей, но мы уже все раздавлены, погребены, потоплены, унесены той, как чернила черной, льдистой, грохочущей волной!*» [8,с. 1]; «*... но я всем своим существом чувствовал, что они были так же молоды, веселы и счастливы, как и я!»; «...ею правили наши собственные играющие сердца*» [8, с. 2]. И если в первом сновидении эта взаимосвязь приводит всех к общему концу, то во втором сновидении, напротив, – «*в неувядаемый рай*», в лазурное царство.

Сопоставительный лингвоэстетический анализ двух стихотворений в прозе, проведенный совместно с турецкими студентами в рамках интерактивного обучения русскому языку как иностранному, позволяет с учетом всех трудностей восприятия иноязычного текста прийти к выводу о том, что стратегия чтения и понимания русских художественных текстов предполагает обязательное наличие стимулируемого преподавателем диалога между автором, текстом и читателем, в котором текст является носителем как эксплицитного, так и имплицитного содержания.

Тексты исследуемых нами стихотворений в прозе Ивана Сергеевича Тургенева эстетичны, состоят из тщательно выбранных и эффектно связанных глубоких, многозначных имен, гибких и энергичных глаголов, придающих нарративному полотну ритмичность, напевность и невероят-

ную экспрессивность в выражении поиска ответа на вопрос о месте человека в бытии, о равнодушном или сочувственном отношении к нему вселенского мира.

К ним вполне приложима мысль Л.С. Выготского о том, что в произведениях великих мастеров слова «в полной мере реализуются творческие потенции языка как организующего и гармонизирующего начала бытия. В этой связи язык рассматривается как система ориентиров, необходимая для деятельности человека в окружающем его мире...» [2].

**Список использованных источников**


1. Буслаев Ф.И. «О преподавании отечественного языка». – М.: Просвещение, 1992.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М. «Смысл» 2005
3. Ермакова Н.А. Ландшафт смерти в произведениях И.С. Тургенева журн. «Критика и семиотика»– Новосибирск – вып. 14, – 2010.
4. Ларин Б.А. История русского языка и языкознание. – М.: Просвещение, 1977.
5. Мамардашвили М. Психологическая топология Пути Издательство Русского Христианского Гуманитарного Института. 1997 https://libking.ru/.
6. Тарасова И.А. Лингвоэстетический анализ художественного произведения в начальной школе. Лирика http://docplayer.ru.
7. Шанский Н.М. Лингвистический анализ стихотвороного текста.– М.: Просвещение, 2002.
8. Тургенев И.С. Стихотворения в прозе. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Т. 10. М.: Наука, 1982.http://ilibrary.ru/text/1378/index.html.
9. Тарасова И.А.Лингвоэстетический анализ художественного произведения в начальнойшколе. Лирика http://docplayer.ru.
10. Шанский Н.М. Лингвистический анализ стихотвороного текста.– М.: Просвещение, 2002.
11. Тургенев И.С. Стихотворения в прозе. Полное собрание сочинений и писем в 30 тт. Т. 10. – М.: Наука, 1982.

# КОММУНИКАТИВНЫЙ ЭФФЕКТ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ

***Юрьева Е.В.,***
*ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР*

# THE COMMUNICATIVE EFFECT OF THE PRECEDENT PHENOMENA

***Yurieva E. V.***

На повышение интереса адресата, на усиление эффекта коммуникации, на появление у адресата позитивных или негативных эмоций и на эффективное запоминание информации направлены образность и эмоциональность слогана. В их создании участвуют разнообразные вербальные средства, в том числе и прецедентные феномены.

Б. М. Гаспаров говорит о том, что «основу нашей языковой деятельности составляет гигантский «цитатный фонд», восходящий к нашему языковому опыту» [1, с. 105]. Единицы, которые хранят в себе культурно-историческую память, принято называть прецедентными феноменами [2, с. 216].

По нашему мнению, преобразование прецедентных единиц является средством усиления образной составляющей в слоганах социальной рекламы. Среди наиболее распространенных способов трансформации прецедентных феноменов следует выделить:

1) замену компонентов («*Давайте жить чисто*» (http://rusplt.ru) вместо «*Давайте жить дружно*»);

2) расширение или усечение состава («*Я вас любил. Любовь еще, быть может ... А дальше?*» (http://www.2social.info/kak-reklamirovat-kulturu/)).

Среди источников прецедентных феноменов в слоганах социальной рекламы можно выделить кинематограф, произведения классической и современной литературы, слоганы и ролики коммерческой рекламы, современные и советские песни, исторические события и личности, научные открытия.

**Классическая и современная литература, а также кинематограф**

Довольно часто в слоганах социальной рекламы адресант использует цитаты из произведений классической литературы. Например: *«Быть или не быть? Вот в чем вопрос! ... А дальше?», «Мороз и солнце – день чудесный! ... А дальше?»* (http://www.2social.info/kak-reklamirovat-kulturu/). Произведения, которые формируют основу вышеперечисленных слоганов, изучаются в школе, поэтому для адресата не составит труда вычленить им-

пликатуру «*Для того чтобы заполнить пробелы в знаниях или памяти, необходимо читать книги*».

Фонд «Русский мир» создал серию слоганов, направленных на популяризацию русского языка, поддержку программ обучения, ликвидацию неграмотности:

*«И мы сохраним тебя, русская речь,*
*Великое русское слово.*
*Свободным и чистым тебя пронесем,*
*И внукам дадим, и от плена спасем*
*Навеки!»* (http://artoblaka.ru/blog/dnyu-gramotnosti-posvyaschaetsya-iskusstvo-i-/)

*«Есть сила благодатная*
*В созвучье слов живых,*
*И дышит непонятная,*
*Святая прелесть в них»* (http://artoblaka.ru/blog/dnyu-gramotnosti-posvyaschaetsya-iskusstvo-i-/)

*«Язык, великолепный наш язык,*
*Речное и степное в нем раздолье,*
*В нем клекоты орла и волчий рык,*
*Напев, и звон, и ладан богомолья»* (http://artoblaka.ru/blog/dnyu-gramotnosti-posvyaschaetsya-iskusstvo-i-/)

Грамотность, чистота речи считаются главными показателями культурного уровня нации. К основным источникам языковой нормы можно отнести произведения писателей и поэтов-классиков. Поэтому в серии вышеперечисленных слоганов адресант апеллирует к цитатам из стихотворений Михаила Лермонтова, Анны Ахматовой, Константина Бальмонта. В данных дискурсивных образцах актуализируется такой прагматический прием, как аффилиация – имплицитное внушение адресату возможности его причисления к определенной группе с более высоким уровнем знаний посредством прочтения произведений отечественных классиков.

С целью оптимизации процесса восприятия и привлечения внимания дестинатора адресант слогана социальной рекламы довольно часто использует комическое и юмористическое.

В следующем примере для создания комического эффекта адресант слогана *«Чтение дает возможность узнать много новых кельвыражансов»* (http://www.2social.info/kak-reklamirovat-kulturu/) апеллирует к речи чеховских персонажей. Адресант намеренно заменил словосочетание «неприличные высказывания» словом «кельвыражанс» (от франц. «quel» – какой; «выражанс» созвучное с рус. «выражение» с заменой суффикса «-ен-» на суффикс

«-анс-», используемый в заимствованных из французского языка существительных мужского рода). В речи чеховских персонажей очень часто встречается имитация французской речи: кельвыражанс, моветонство, шарманочка и др. Соединение в слове иноязычных и русских компонентов вызывает комический эффект и способствует запоминанию.

В отличие от классической литературы, апелляции к современной литературе в слоганах социальной рекламы происходят гораздо реже. На наш взгляд, в большинстве случаев трудно определить, что именно является источником прецедентных феноменов (книга или фильм с одноименным названием). Кроме того, довольно часто адресант в слоганах использует не строки из известного произведения/киноленты, а лишь название. Например: *«Если бы ты читал книгу, то знал бы, что ФорестГамп не был слабоумным. У него был синдром саванта, при котором помимо отклонений возникает особая одаренность. А ты всего лишь посмотрел ФоррестГамп»* (апелляция к эрудированности усиливает прагматический потенциал данного слогана).

**Исторические события и личности, известные поэты и писатели**

В качестве одного из способов максимального воздействия на дестинатора слогана социальной рекламы адресант использует фамилии известных поэтов и писателей. Например, Российский книжный союз и международное рекламное агентство JWT в рамках проекта *«Мир без книг? Мы против!»* попытались привлечь внимание общества к такой на сегодняшний день актуальной проблеме, как электронное пиратство. Серия слоганов акцентирует внимание дестинатора на том, что, если бы интернет-пиратство было возможным во времена С. Есенина, А. П. Чехова, М. Горького, Ф. М. Достоевского, классические поэты и писатели выбрали бы себе другое занятие, приносящее прибыль, а читатели остались бы без книг: «*Одним мясником больше. Одним великим поэтом меньше. Если бы в начале XX века существовало интернет-пиратство, многим поэтам пришлось бы менять профессию. Сергей Есенин по окончании школы работал в мясной лавке»* или *«Одним врачом больше. Одним великим писателем меньше. Если бы в начале XX века существовало интернет-пиратство, многим писателям пришлось бы менять профессию. А. П. Чехов. Уездный врач»* (http://pro-books.ru).

Упоминая известные фамилии в тексте рекламного сообщения, адресант создает эффект доверия.

**Научные открытия**

Меньшую частотность по сравнению с приведенными выше случаями показали репрезентированные в слоганах социальной рекламы прецедентные феномены, источником которых послужили научные открытия.

Ярким примером может послужить следующий креолизованный текст (рис. 1), то есть текст с вербальным и визуальным компонентами. В таком случае можно говорить не только о прецедентном тексте, но и о прецедентном изображении. Форма теста провоцирует эффект удивления, вызывает у адресата интерес.

Рис. 1 (http://www.2social.info/kak-reklamirovat-kulturu/).

В вышеприведенном примере прагматический потенциал текста актуализируется за счет параграфемических средств: первые буквы фамилий известных писателей представляют собой названия химических элементов. Несмотря на то, что периодическая система химических элементов является научным открытием русского ученого-химика Д. И. Менделеева, данный рекламный текст может привлечь внимание как химиков, так и филологов.

Итак, формирование эмоциональной реакции дестинатора слогана социальной рекламы достигается за счет апелляции к прецедентным именам, историческим событиям, научным открытиям, фразам из произведений классической и современной литературы, коммерческой рекламы, современных и советских песен.

Прецедентные феномены в слоганах социальной рекламы служат аттракторами и являются действенным средством усиления воздействия на дестинатора.

## Список использованных источников

1. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М.: «Новое литературное обозрение», 1996. – 352 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов [изд. 6-е]. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 264 с.
3. Орехова Е. Н. Трансформации прецедентных феноменов в политических текстах российских и американских СМИ // Политическая лингвистика. 2010. №4. – С. 146-149. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsii-pretsedentnyh-fenomenov-v-politicheskih-tekstah-rossiyskih-i-amerikanskih-smi (дата обращения: 08.05.2018).
4. Юрьева Е. В. Вербальные и невербальные приемы создания комического в креолизованных текстах социальной рекламы // Изв. Сарат. ун-та Нов.сер. Сер. Филология. Журналистика. 2017. №1. – С. 24-28. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/verbalnye-i-neverbalnye-priemy-sozdaniya-komicheskogo-v-kreolizovannyh-tekstah-sotsialnoy-reklamy.

# О СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ МНОЖЕСТВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

***Яковлева О. А.,***
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

# ON THE WAYS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF PLURALITY IN RUSSIAN

***Yakovleva O.A.***

Категория количества как философская и языковая категория представляет собой единство двух категорий: множества и величины. «Всякое количество есть множество, если оно счислимо, а величина – если измеримо. Множеством же называется то, что в возможности делимо на части не непрерывные, величиной – на части непрерывные» [1, с. 164]. В соответствии с античной традицией категория количества рассматривается, с одной стороны, как дискретное, прерывное количество, а с другой – недискретное, непрерывное количество. «Первое из них определяется посредством счета, а второе – посредством измерения» [3, с. 158]. В рамках данной статьи речь пойдет о способах выражения категории множества.

Основными средствами выражения категории множества являются имя числительное, грамматическая категория числа, количественно-именные сочетания (***много цветов, несколько книг***). Особым средством выражения дискретного количества (множества) является лексико-грамматический повтор имен существительных, глаголов, наречий. Под ***лексико-грамматическим повтором*** понимается языковая единица, образованная в результате неоднократного употребления следующих непосредственно друг за другом лексем определенной части речи в границах определенного высказывания.

Рассмотрим особенности формирования значений категории множества, обратившись к повтору имен существительных.

Основным средством выражения множества в разряде имен существительных является категория числа. Форма единственного числа существительного обозначает единичность, то есть «один предмет в ряду однородных предметов», а форма множественного числа – множество, то есть «неопределенное количество этих однородных предметов, числом от двух до бесконечности» [5, с. 39].

Лексико-грамматический повтор существительных также является средством выражения неопределенного множества предметов. Следовательно, можно сделать вывод об альтернативном характере отношений

форм множественного числа и редупликаций. Однако является ли их грамматическая семантика абсолютно тождественной?

Было отмечено, что лексико-грамматический повтор как таковой имеет смысл лишь в границах синтаксической структуры, следовательно,реализация повтора как значимой единицы возможна только в контексте, в котором формируются те или иные оценочные компоненты значения. *Эмоциональная оценка*, или прагматический компонент значения, выражает отношение говорящего к обозначаемому путем выбора определенной языковой единицы из числа всех единиц с одинаковым семантическим содержанием.

Языковые повторы в концепции коммуникативной грамматики рассматриваются не только как способ выражения определенных значений, но и как способ выражения, которые могут быть представлены другими языковыми средствами. Благодаря этому повторы являются информативно емкими единицами, реализующими *принцип экономии речевых ресурсов*.

Таким образом, функции редупликации шире функций множественного числа.

Лексико-грамматические повторы в структурном отношении обычно представляют собой повторение формы множественного числа конкретных имен существительных. При этом употребление данных существительных в модели повтора ограничено следующими семантическими группами: конкретные предметы и лица, дискретные действия, счетные существительные, существительные – единицы мер.

Редупликативные конструкции конкретных имен существительных объединяются в следующие семантические типы.

1. ЛГП со значением «эмоционально оцениваемое большое множество предметов в неопределенном пространстве».

*Через несколько минут о борт [машины] уже терлась плечами новая колонна. Во главе ее шло несколько офицеров. А за ними опять**солдаты, солдаты…*** (К. Симонов)

Редупликативная конструкция *солдаты, солдаты*образована повторением существительного *солдат* в форме множественного числа, имеющей количественную семантику «неопределенное множество однородных предметов». Значение повтора *солдаты, солдаты* формируется на основе взаимодействия лексико-грамматического значения образующих ее слов и приращенной в результате повтора количественно-оценочной семантики и предстает в целом как эмоционально оцениваемое значение «бесконечное, постоянно увеличивающееся множество солдат».

Аналогичное значение создается повтором имен существительных в следующих предложениях:

*Как в бреду валятся у них из фабрик **товары, товары** – десять миллионов человек пришлось убить, чтобы на короткое время расторговаться* (А.К. Толстой). ***Деревни, деревни** вдали на холмах* (Н. Рубцов).

Отметим случаи переносного употребления счетных имен существительных в составе ЛГП. Употребляясь в форме множественного числа, они теряют значение определенного количества и, как другие имена существительные, начинают выражать неопределенное количество. При повторении формы множественного числа данных существительных также формируется значение эмоционально оцениваемого неопределенно большого множества предметов. Приведем примеры:

*Вот и сейчас – подошла к окну, на улице* ***тысячи, тысячи*** *огней, катятся экипажи, люди идут между деревьями* (А.К. Толстой). *Были среди них* ***сотни и сотни*** *чужих, которым нельзя было оставаться ни в Петербурге, ни в Москве* (М. Булгаков).

Процессы, описанные выше, происходят и при повторении существительных – единиц мер в форме множественного числа. Например:

*И затем атаки,* ***километры и километры*** *колючей проволоки с электрическим током, мины, минометы, месяцы ураганного огня* (Б. Пастернак). *И потянулись* ***часы и часы*** *томительного ожидания* (К. Симонов).

Таким образом, для высказывания, включающего повтор, не важна сущность конкретного множества, его задачей является актуализация большого количества предметов на неограниченном пространстве. Сема эмоциональной оценки этого количества очевидна, и раскрывается она именно благодаря повтору.

2. ЛГП со значением «эмоционально оцениваемое большое множество предметов в ограниченном пространстве».

*Иван представлял себе ясно уже и две комнаты в подвале особняка, в которых были всегда сумерки из-за сирени и забора. Красную потертую мебель, бюро, на нем часы, звеневшие каждые полчаса, и* ***книги, книги*** *от крашеного пола до закопченного потолка, и печку* (М. Булгаков).

Конструкция ***книги, книги***образована повторением формы множественного числа существительного *книга*, которая выражает количественную семантику «неопределенное множество книг». Значение редупликативной конструкции складывается из суммы значения образующего ее слова и приращенных оценочно-количественных сем – «большое множество книг, занимающих все пространство, указанное в контексте».

Аналогично формируется значение повторов имен существительных в следующих предложениях:

*Куда ни взглянешь [в комнате], всюду* ***мухи, мухи, мухи****…* (А. Чехов). *Новый мир был велик и полон яркого света; куда ни взглянешь, всюду, от пола до потолка, видны были только* ***лица, лица, лица*** *и больше ничего* (А. Чехов).

3. ЛГП со значением «неопределенное множество фактов, проявляющихся через неопределенные временные промежутки».

*Иван Ильич отчетливо увидел… выскочившую на крыльцо фигурку коменданта, револьвер, пляшущий в его руке…* ***Выстрел, выстрел****… Мимо. Мимо. Мимо* (А. Толстой).

Редупликативная конструкция образована повторением формы единственного числа слова «выстрел». В одиночном употреблении оно имеет количественную сему «единичность» по действию «стрелять» – «производить выстрел» [2, с. 800].Повтор этого слова передает следование одного выстрела за другим, но не сообщает об их множестве. Выражение неопределенного множества данной языковой единицы определяется тем, что повтор оканчивается многоточием (на письме), которое употребляется для «обозначениянезаконченности или прерванности высказывания» [4, с. 145]. Количество выстрелов устанавливается последующим контекстом, в котором фиксируются не сами действия, а их результаты: «*Мимо. Мимо. Мимо*». То есть было произведено три выстрела (если считать, что зафиксированы результаты всех выстрелов).

Кроме того, в значение повтора входит сема временной характеристики производимых действий. В целом значение повтора принимает вид «неопределенное множество событий, проявляющееся при повторении во времени».

Отметим также, что рассматриваемое значение повторов имен существительных может формироваться и при повторении формы множественного числа конкретных существительных:

*Все* ***девочки и девочки*** *[рождаются], жена даже последний раз плакала, что не мальчик* (К. Симонов).

Таким образом, можно отметить, что лексико-грамматический повтор существительных является сложным средством выражения множества, поскольку не только имеет значение неопределенно большого оцениваемого множества, но и указывает на расположение этого множества в пространстве или во времени. Данная способность отсутствует у существительных во множественном числе, что позволяет рассматривать повторы как особое средство выражения множества.

## Список использованных источников


1. Аристотель. Метафизика // Сочинения в 4-х т. Т. 1. – М., 1976.
2. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1993.
3. Панфилов В. З. Философские проблемы языкознания. – М., 1977.
4. Русский язык. Энциклопедия. – М., 1979.
5. Современный русский язык. Часть II (Морфология. Синтаксис) / под ред. проф. Е. М. Галкиной-Федорук. – М., 1964.

# ОТ ЛИЧНОГО САМОСОЗНАНИЯ К НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

***Алпатова О.А.***
*МАОУ «Юридическая гимназия № 9 им. М.М. Сперанского», г. Ростов-на-Дону*

# FROM PERSONAL SELFCONSCIOUSNESS TO NATIONAL IDENTITY

***Alpatova O.A.***

Термин «идентичность» родился в работах по психологии Эрика Эриксона: «Детство и общество», «Молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование», «Идентичность: Юность и кризис». Однако нигде, вероятно из-за сложности самого понятия, ему не дано точного определения. Соответственно, во всех словарях и справочниках понятие «идентичность» толкуется противоречиво. Например, в «Словаре-справочнике по психоанализу» В.М. Лейбина дается такая дефиниция: «…чувство тождественности человека самому себе, ощущение целостности, принимаемый им образ себя во всех своих свойствах, качествах и отношениях к окружаемому миру».

Ч.Райнкрофта в «Критическом словаре психоанализа» так определяет это понятие: «Чувство идентичности, вероятно, является синонимом понятия самосознания».

В русскоязычной психологической литературе трактовка понятия дана весьма обобщенно. «Толковый словарь русского языка» определяет «идентичность» как «полное совпадение или точное соответствие чему-либо, тождественность». Иными словами, рассуждения об этом понятии вполне можно было бы свести к терминам «самосознание» и «самоопределение», но чтобы разобраться в сложном вопросе формирования «национальной идентичности», безусловно, нужно говорить об «идентичности» так, как описал ее в своей работе «Детство и общество» Эриксон: «Я могу попытаться более явно представить суть идентичности, только рассмотрев ее с разных точек зрения; с одной стороны, ее можно отнести к сознательному ощущению личной идентичности; с другой – это бессознательное стремление к целостности личного характера. С третьей – это критерий для процесса синтеза эго. И наконец, внутренняя солидарность с групповыми идеалами и групповой идентичностью». Таким образом, Эриксон показал, что рассмотреть это понятие однобоко, значит не вникнуть в его суть, не понять причин формирования «идентичности» каждого конкретного человека. Идентичность нужно понимать и с точки зрения *индивидуальности*, то есть ощущения собственной уникальности; и сточки зрения *цельности*

или ощущения внутренней тождественности с чем-то в прошлом и непрерывной связи с будущим; и сточки зрения *единства* или ощущения внутренней гармонии с собой, и сточки зрения *социальнойсолидарности* с идеалами общества. Причем последнее трактовка термина дает объяснение, почему так важно разобраться в его значении. Именно «социальная солидарность» как ощущение связи с некоей общностью дает человеку возможность почувствовать собственную значимость, позволяет осознать, что его «личная идентичность» имеет смысл для многих в этой группе. Таким образом, именно «социальная идентичность» позволяет человеку найти связь с обществом, стать частью коллектива.

Рассуждая подобным образом несложно прийти к выводу, что групповая идентичность – более сложное восприятие, которое становиться возможным только после того, как человек осознает самого себя. Нос первого дня жизни ребенок вовлечен в процесс группового самоопределения, то есть процесс формирования национальной идентичности, а этот процесс невозможен без личностного развития, которое происходит во время взросления человека.

Определив значение понятия, попробуем разобраться, в факторах, которые влияют на процесс формирования «национальной идентичности». В работе «Формирование национальной идентичности» исследователь С. М. Ахмедханова пишет: «Национальная идентичность не схожа с понятиями гражданства или национальности, хотя они могут быть факторами, оказывающими на неё сильное влияние. Национальная идентичность не является прирождённой чертой. Она проистекает из приобретённого осознания общности культуры, истории, языка с определённой группой людей. К этому может добавиться чувство принадлежности человека к определённому государству, приверженность его государственной идентичности, национальной идее и государственным символам. Человек – это нечто сложное, и его можно рассматривать как природное, социальное и духовное существо. Следовательно, совокупность условий, создаваемых и защищаемых государством, призвана обеспечить надлежащее развитие гражданина России во всех трех его ипостасях: природной, социальной и духовной». Таким образом, история и язык становятся одним из «инструментов» в формировании «национальной идентичности».

В любом другом государстве на этом можно поставить точку: инструмент найден – работайте! Но в нашем многонациональном государстве с огромной территорией, с разными климатическими поясами, уникальными традициями и культурой русский язык становиться не простоя «инструментом», а единственным «ключом», с помощью которого можно проникнуть в тайны культуры народов России.

В 90-е годы 20 столетия явно наметился кризис в процессе идентификационных структур сознания. Поиск пути решения этой проблемы был возложен на систему образования. В школы стали активно внедрять про-

граммы патриотического воспитания, целью которых стало формирование у учащихся российской идентичности, то есть осознания себя как носителя российской культуры и гражданина России.

С 2012 года после введения ФГОС вопрос формирования российской государственной идентичности переводится в практическое русло. Стандарт «направлен на обеспечение формирования российской гражданской идентичности»; «личностные результаты освоения основной образовательной программы обучающимися должны в первую очередь отражать российскую государственную идентичность». Естественно, работая над тематическим содержанием таких программ нельзя не учитывать возрастные особенности учащихся. «Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом», - пишет Эриксон. Именно общество определяет содержание развития человека на разных этапах жизненного пути, поэтому достижение определенного уровня «личной идентичности» зависит от духовной атмосферы общества, в котором он живет. Помимо этого, исследователи психологии считают, что есть несколько кризисов личной идентичности, основной из них – юношеский возраст. Итогом этого этапа развития является либо обретение «взрослой идентичности, либо задержка в психоэмоциональном развитии. Зная об этом учитель не должен работать без совета опытного психолога, а в российских школах должна существовать штатная единица – педагог-психолог.

Я как учитель русского языка в этом учебном году получила еще одну действенную практико-ориентированную «возможность» - дисциплину «родной язык и «родная литература», в рамках которых я могу решать важные задачи: во-первых, реформировать теоретические представления о процессах самоидентификации подростка со своей страной и культурой народа; во-вторых, «продумать» систему мониторинга процессов формирования российской идентичности; в-третьих, предложить технологии педагогического воздействия на эти процессы.

Содержание курса «Русский родной язык» направлено на удовлетворение потребности обучающихся в изучении родного языка как инструмента познания национальной культуры и самореализации в ней. Учебный предмет «Русский родной язык» не ущемляет права тех обучающихся, кто изучает иные (не русский) родные языки. Поэтому учебное время, отведённое ни изучение данной дисциплины, не может рассматриваться как время для углублённого изучения основного курса «Русский язык».

В содержании курса «Русский родной язык» предусматривается расширение сведений, имеющих отношение не к внутреннему системному устройству языка, а к вопросам реализации языковой системы в речи, внешней стороне существования языка: к многообразным связям русского языка с цивилизацией и культурой, государством и обществом. Программа учебного предмета отражает социокультурный контекст существования

русского языка, в частности, те языковые аспекты, которые обнаруживают прямую, непосредственную культурно-историческую обусловленность.

Важнейшими задачами курса являются приобщение обучающихся к фактам русской языковой истории в связи с историей русского народа, формирование преставлений школьников о сходстве и различиях русского и других языков в контексте богатства и своеобразия языков, национальных традиций и культур народов России и мира; расширение представлений о русской языковой картине мира, о национальном языке как базе общезначимых нравственно-интеллектуальных ценностей, поведенческих стереотипов и т.п., что способствует воспитанию патриотического чувства, гражданственности, национального самосознания и уважения к языкам и культурам других народов нашей страны и мира.

Таким образом, работая со школьниками над формированием «национальной идентичности» необходимо учитывать их возрастные особенности и уровень сформированности «личной идентичности». Русский язык, в этом процессе становится «ключом» постижения культуры и духовного мира России.

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

***Борзова И.А., Дьяченко С.М.***
*ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет», г. Ростов-на-Дону*

# THE PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL IDENTITY OF FOREIGN STUDENTS AT PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION

***Borzova I.A., Dyachenko S.M.***

Профессиональная идентичность рассматривается нами как сложная интегративная реальность, основная характеристика профессиональной деятельности человека, которая говорит о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития. При этом он осознает свою принадлежность к профессиональному сообществу и оценивает свою значимость в ней [3].

В контексте обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе обучения мы можем говорить о наличии и развитии у учащихся учебно-профессиональной идентичности.

Как показывает практика, большинство обучаемых, приехавших получить высшее образовании в Россию, обладают, так называемой, преждевременной учебно-профессиональной идентичностью. Они примерно представляют себе основные характеристики профессии. Возможно, их родители, родственники или знакомые рассказывали им о значимости, важности, преимуществах владения данной профессией в их стране.

Однако можем ли мы говорить, что учащиеся обладают достигнутой учебно-профессиональной идентичностью, то есть, к примеру, учась на подготовительном факультете медицинского университета, чувствуют себя студентами-медиками, осознают все сложности обучения в медицинском вузе, готовы успешно осваивать программу обучения, стать полноправным членом медицинского студенческого сообщества. Мы часто наблюдаем, что многие учащиеся не готовы к этому.

Таким образом, перед преподавателями подготовительных факультетов и, в частности, русского как иностранного стоит важнейшая задача по развитию у будущих студентов прочной учебно-профессиональной идентичности. Особую роль в решении данной задачи играет эффективное обучение учащихся языку их будущей специальности, языку науки. Очевидно, что только в достаточной степени овладев языком, на котором ему предстоит обучаться, человек может ощущать себя студентом.

На наш взгляд, следует выделить три направления развития учебно-профессиональной идентичности на предвузовском этапе обучения:

1. Развитие навыков владения языком будущей специальности.
2. Создание мотивационно-побудительной основы обучаемых.
3. Развитие их социальной адаптивности.

В связи с первым хотелось бы отметить, что подход к обучению языку будущей специальности не должен быть чисто лингвистическим, что противоречило бы интегративному характеру самого предмета обучения, а должен быть общенаучным, общепедагогическим, т.е. интегративным, что позволяет увидеть язык науки как взаимосвязанную систему научных понятий, овладение которыми подготовит к изучению основ профильных дисциплин, а также будет способствовать развитию и становлению научной картины мира.

Как правило, эффективному освоению языка будущей специальности значительно способствует компетентно-смысловой подход, непреложным условием которого должен стать деятельностный интегративный характер обучения, смыслообразующие содержание и процесс обучения, смысловая активность обучаемых [1].

Под смыслообразующими содержанием и процессом обучения мы понимаем обучение, затрагивающее психические структуры личности обучаемых. При этом новая объективная информация находит отклик в личностном субъективном опыте, затрагивает его, опирается на него, вызывает интерес, пробуждает эмоции, порождая новые личностные смыслы (знания, навыки и т.д.).

Второе направление, а именно, создание прочной мотивации к изучению выбранной специальности, пробуждение стойкого интереса к ней, уважения к людям – лучшим представителям профессии реализуется как непосредственно в процессе изучения русского языка при чтении специально подобранных текстов об известных русских, российских, а также зарубежных ученых, врачах, лучших представителях профессионального сообщества, так и в процессе внеаудиторных мероприятий. К примеру, учащиеся подготовительного факультета РостГМУ с интересом посещают анатомический музей, встречаются с учащимися медицинского колледжа, участвуют в совместных вечерах и концертах.

Особую роль в развитии учебно-профессиональной идентичности играет участие учащихся в написании конкурсных сочинений в рамках ежегодной олимпиады по русскому языку. При написании сочинений на такие темы, как: «Живет тот, кто творит добро», «Каждая мечта начинается с мечтателя» и другие учащиеся с интересом рассказывают о своих причинах выбора профессии, о жизненных обстоятельствах, о людях, сыгравших значительную роль в определении их жизненного пути, в развитии их потенциальной профессиональной идентичности.

Третьим направлением работы по развитию учебно-профессиональной идентичности считаем помощь учащимся в психологической и социальной адаптации.

Исследование национально-этнических, культурно-образовательных, социальных характеристик иностранных учащихся свидетельствует о том, что их культурные, национальные, религиозные традиции значительно отличаются от аналогичных характеристик российских студентов.

Одним из важнейших факторов, во многом определяющих образ жизни и поведенческую стратегию учащихся, имеет и отношение к религии. Большинство иностранных учащихся – выходцев их африканских стран, исповедующих христианство, а также учащихся из арабских стран, исповедующих ислам, религиозны, последовательно соблюдают религиозные обряды, посещают церковь и мечеть, соблюдают многие религиозные правила и предписания, определенные ограничения.

Образ жизни, к примеру, африканских учащихся более однообразен: большую часть свободного времени они используют для выполнения домашних заданий (4-6 часов в день), до двух часов идет на утренние и вечерние молитвы, около двух часов занимает выполнение работ по дому и такое же количество времени уходит на работу на компьютере, в интернете. Иностранные учащиеся гораздо реже встречаются с друзьями, посещают спортивные мероприятия, вечеринки, дискотеки. Многие африканские граждане не умеют плавать, никогда не ездили на велосипеде, не занимались в спортивных секциях.

В отношениях между юношами и девушками также существуют строгие правила и ограничения. Российские девушки, как правило, более свободны и открыты в общении.

Нередко, участвуя в студенческих вечеринках, иностранные студенты чувствуют себя неловко, не находят общих тем для разговора, не готовы обсуждать многие молодежные проблемы и т.д.

Решение проблемы социальной адаптации иностранных учащихся и развитие учебно-профессиональной идентичности, на наш взгляд, возможно в процессе межкультурного диалога [2]. Очевидно, что иностранные учащиеся, прежде всего, должны осознавать социально-культурные различия, которые существуют между ними и российскими студентами.

Очень важное значение приобретает опыт, получаемый в процессе межкультурного общения, когда учащиеся разных национальностей имеют возможность рассказать о своем традиционном образе жизни, о своих увлечениях и пристрастиях, культурных и религиозных традициях.

В заключение хотелось бы отметить, что преподаватели русского языка имеют большие возможности в развитии учебно-профессиональной адаптации иностранных учащихся на предвузовском этапе обучения.

## Список использованных источников

1. Абакумова И.В. Смыслодидактика. – Ростов-на-Дону: КРЕДО, 2008. – 176 с.
2. Борзова И.А. Обучение языку специальности: актуальные вопросы. – Ростов-на-Дону: ГБОУ ДПО РО РИПК И ППРО, 2016. – 176 с.
3. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 52–60.

# ВЛИЯНИЕ СМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА

***Гирда Д.П.***
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,*
*г. Ростов-на-Дону*

# THE INFLUENCE OF MASS MEDIA ON FORMATION OF THE LEVEL OF SPEECH CULTURE OF A MODERN YOUNG MAN

***Gird D.P.***

Сегодня российское общество претерпевает падение уровня речевого этикета и культуры речи во всех коммуникативных сферах. Этот процесс характерен не только для разговорной бытовой речи, но и для общественно значимых текстов (документов, художественных произведений, рекламных и других публицистических текстов, звучащей в телевизионных и радиопрограммах речи).

Процесс вульгаризации языка был запущен еще в эпоху перестройки в результате провозглашения свободы слова и ослабления цензуры. Одновременно с этим распространились коммерческие теле- и радиоканалы, которые менее строго отбирали ведущих, предпочитая яркую внешность или то, что сейчас называют харизмой, знанию норм русского языка и врожденной интеллигентности. Аудиторию нужно было привлечь, а значит, выпускать продукцию, которая существенно отличалась бы от всего существующего ранее. Одним из путей стало сокращение числа просветительских, образовательных программ и увеличение числа развлекательных. То же происходит и сейчас, когда сетка вещания щедро разбавлена юмористическими передачами сомнительного с точки зрения эстетики наполнения.

Немаловажно и то, что с падением «железного занавеса» в наше медиапространство вошли такие форматы передач, как реалити- и ток-шоу, которые не подвергаются тщательному редактированию в связи с техническими сложностями и необходимостью формировать впечатление о передаче как демонстрации настоящей, живой обстановки и коммуникации.

Важно и то, что с появлением интернета и распространением технических новинок стало популярным ведение блогов, прямых эфиров обычными пользователями (иногда это ошибочно связывают с понятием «авторская журналистика»), из речи которых в пространство массовой коммуникации хлынули не только жаргонизмы и просторечные формы, но и откровенно инвективная лексика.

Одной из причин падения уровня культуры речи современного носителя языка является тот факт, что большинство современных журналистов работает не на элитарную аудиторию, а на интересы и желания масс, поэтому информация должна подаваться на языке, понятном этим массам [3, с. 261]. Лакмусовой бумажкой этого негативного процесса, несомненно, является молодёжь.

Несмотря на то, что телевидение и радиовещание в наши дни стремительно теряют былую популярность у молодого поколения, подобные медиаплатформы все равно являются одними из самых мощных средств массовой информации. При этом теле- и радиовыступления рассчитаны на широкую аудиторию, и именно поэтому они формируют речевую культуру в современной России. Однако не все изречения, звучащие из уст теле- и радиоведущих, соответствуют нормам литературного языка. Сетка вещания телеканалов, особенно по вечерам, пестрит различного рода низкосортными ток-шоу. Так, например, Екатерина Фордина произносит с экрана: «…*Тогдашний* заведующий нашего предприятия…» (в данном выражении присутствует ошибочное образование формы прилагательного. Радиоведущий Фёдор Романченко строит фразу: «*В будущем* марафон продолжится, я уверен, что марафону *в будущем* жить…» – вот она, та самая бедность языка, из которой и следует однообразие в образовании синтаксических конструкций. А его коллега по цеху Евгений Суров делает ошибку в построении предложения с деепричастным оборотом, говоря: «…*Читая текст, возникает* такое *чувство*…» [1].

Однако для изменения сложившейся ситуации в лучшую сторону необходимо не только осознание каждым носителем языка необходимости усвоения языковых норм [2], помогающих сохранить целостность и общепонятность русского языка, но и вмешательство, регулирование на государственном уровне, ведь, насколько современные СМИ сегодня разрушают нормативный язык, настолько они при соответствующем государственном контроле, который бы не ограничивал свободу слова, а лишь следил за нормативностью лексики журналистов, могут выступить в роли целителя и созидателя, ведь охват аудитории и сила воздействия на сознание масс посредством СМИ остаются неизменными.

Буквально 30 лет назад СМИ служили примером уровня речевой культуры для молодёжи, в настоящее время они либо способствуют ее деградации, либо попросту игнорируются молодыми людьми из-за недоверия к достоверности предоставляемой информации. И если последнюю проблему решить достаточно трудно, то первую вполне возможно. Для этого необходимо:

1) пропагандировать бережное отношение к родному языку;

2) разъяснять лицам, чьи выступления попадают в центр общественного внимания, важность и необходимость построения грамотной и культурной речи;

3) организовывать для граждан консультативные службы по вопросам, связанным с правильным употреблением слов;

4) пропагандировать классическую литературу и лучшие, качественные образцы текстов современных авторов среди молодёжи интересными для нее способами;

5) следить за качеством редакторской работы над стилем публикуемых текстов.

А.Н. Толстой, задумываясь о проблеме культуры речи человека, писал: «Язык – орудие мышления. Обращаться с языком кое-как – значит и мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно» [4]. От каждого из нас, говорящих на русском языке, зависит в той или иной мере здоровье общей языковой среды, которую мы обязаны создавать сегодня, в том числе для будущих поколений. Ведь мощь, красота и мудрость русского слова открывается во всей своей широте только перед человеком просвещенным и знающим.

Таким образом, культура речи современного молодого человека далека от идеала, но очень хочется верить, что наступит время, когда хамство и грубость исчезнут из нашей речи, когда молодые люди не будут изощряться друг перед другом в виртуозности использования сленга и ненормативной лексики. Мы должны гордиться своим родным языком, который является непременной составляющей формирования национального самосознания личности. Ведь культура речи воплощает в себе культурные и исторические традиции народа.

**Список использованных источников**

1 Вишневский В. Влияние СМИ на речь современного школьника [Электронный ресурс] // Инфоурок. – Режим доступа: https://infourok.ru/issledovanie-na-temu-vliyanie-smi-na-rech-sovremennogo-shkolnika-2665665.html (дата обращения: 07.11.2019).

2 Воротников Ю.Л. Русский язык: перспективы сохранения и развития [Электронный ресурс] // Русский интеллектуальный клуб. – Режим доступа: http://www.rikmosgu.ru/publications/3559/4423 (дата обращения: 07.11.2019).

3 Мартыненко К.В., Полякова О.А. Лингвистические и экстралингвистические особенности рекламы для молодежной аудитории и специфика ее редактирования // Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. – Ч. 1. – Ростов н/Д: ФГБОУ ВО РГУПС, 2018. – С. 258–268.

4 Цитаты о языке [Электронный ресурс] // Грамота.ру. – Режим доступа: http://gramota.ru/class/citations/?page=7 (дата обращения: 07.11.2019).

# РОЛЬ СМИ В ФОРМИРОВАНИИ И ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ РОССИЙСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ

***Катькало А.О., Мищенко В.Г.***
*Южный окружной военный суд, г. Ростов-на-Дону*

# THE ROLE OF MASS MEDIA IN FORMATION AND POPULARIZATION OF LEGAL AWARENESS OF RUSSIAN PEOPLE

***Katkalo, A.O. Mischenko V.G.***

Со стремительным развитием информационной открытости органов государственной власти все больше внимания уделяется роли средств массой информации, как одного из ключевых каналов формирования политических, социальных и духовных ценностей общества. Именно благодаря им общественное мнение приобретает национальный характер и отражает объективное настроения граждан.

В соответствии с этим у государства появляется необходимость выстраивания диалога с представителями прессы для оперативного донесения информации о своей деятельности, просвещения, сохранения культурной идентичности населения страны, формирования правовой гражданской позиции и, как следствие, определенного уровня доверия к власти [2].

В свою очередь средства массовой информации также имеют потребность в коммуникации с органами государственной власти, поскольку политика создает для них актуальные информационные поводы, которыми общественность не может не интересоваться и которые требуют публичного освещения в прессе [1] .

Особое внимание при рассмотрении данной двусторонней коммуникации уделяется вопросу формирования и популяризации правового сознания. Так как именно от того, каким оно будет, зависит будущее развитие нашей страны. В данном случае необходимо понимать - чем ниже уровень политобразованности граждан, тем выше уровень правового нигилизма и непринятия общественно-политической обстановки страны, что приводит к торможению развития и совершенствования всех сфер жизни общества. Таким образом, перед органами государственной власти стоит непростая задача – донести до общественности простым, понятным и доступным языком суть своей работы и идеи, которые лежат в ее основе, прибегая к помощи СМИ, как основного оперативного канала информированности.

Одним из примеров такой деятельности является работа пресс-службы Южного окружного военного суда. Вот уже на протяжении 11 лет сотрудники суда, ответственные за взаимодействие со СМИ, занимаются

разноплановой деятельностью, направленной на повышение уровня лояльности не только к конкретному суду, но и всей судебной системы в целом.

Взаимодействие с представителями прессы является первоочередной задачей пресс-службы суда, без решения которой буде не возможно установить доверительные отношения с гражданами.

В рамках реализации данной задачи в суде идет активная работа по обеспечению присутствия журналистов в залах судебного заседания, где проходят открытые процессы. Теперь у прессы есть возможность самостоятельно увидеть, каким образом осуществляется правосудие, окунуться в ранее закрытую от общественности структуру и рассказать об этом своим читателям. Описывая громкие, социально-значимые процессы, снимая сюжеты и создавая статьи, журналисты показывают широкой аудитории открытость и честность правосудия, развеивая стереотипы о судах и многочисленные негативные представления о личностях судей.

Еще одним важным направлением работы пресс-службы окружного военного суда по формированию правовой позиции граждан является адаптация насыщенных юридической терминологией текстов решений и приговоров суда. Обработка и интерпретация данных документов, а также их трансляция через СМИ также оказывает положительное влияние на репутацию органа государственной власти, делая ее деятельность более прозрачной и открытой. Теперь не только представители прессы и широкая общественность может понять причину вынесения того или иного приговора, а также разобраться в сути совершенного преступления.

Не маловажное значение для развития правосознания общественности является коммуникация органа государственной власти с гражданами в сети «Интернет». Подобного рода канал передачи сообщений сегодня является наиболее эффективным, поскольку приближает государственную структуру к гражданам и позволяет оперативно информировать людей разных возрастных групп о своей деятельности.

Так, например, Южный окружной военный суд через свой официальный сайт и социальную сеть «Instagram» рассказывает общественности о своей деятельности, публикуя новости не только о состоявшихся приговорах, но и об общественной и социальной жизни сотрудников аппарата суда. Важно отметить, что размещение в сети подобной информации привлекает внимание общественности, так как она не только получает новые полезные знания, но видит работу и эффективность органа власти.

Подводя итог вышесказанного, следует отметить, что роль СМИ в формировании и популяризации правового сознания российской общественности достаточна велика, поскольку они выступают в качестве некого транслятора информации от органов государственной власти к общественности. Пресса и телевиденье становится хорошим инструментом информированности аудитории, формируя положительный имидж организации.

## Список использованных источников

1 Гладкова А.А. Сми в контексте реализации государственной национальной политики Российской Федерации // Вестник ВУиТ. 2019. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smi-v-kontekste-realizatsii-gosudarstvennoy-natsionalnoy-politiki-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 02.11.2019).

2 Дрожжин А.Б. Роль средств массовой информации в реализации государственной национальной политики Российской Федерации // Коммуникология: электронный научный журнал. 2016. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sredstv-massovoy-informatsii-v-realizatsii-gosudarstvennoy-natsionalnoy-politiki-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 29.10.2019).

# РАЗВИТИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ УЗБЕКИСТАНА

***Келеберда Н.Г., Шевченко М.С., Шокиров Ш.А.***
*Ростовский юридический институт*
*МВД России, г. Ростов-на-Дону*

# THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE AMONG YOUTH OF UZBEKISTAN

***Keleberda N.G., Shevchenko M.S., Shokirov Sh.A.***

В последние годы популярность русского языка в Узбекистане постоянно растёт, несмотря на резкое уменьшение русскоязычного населения и то, что русский уже не является одним из официальных языков страны. Молодёжь изучает его с целью миграции. Исторически так сложилось, что поколение, выросшее в советские годы, благодаря проводимой тогда в Советском Союзе образовательной, национальной и языковой политике, было вынуждено владеть русским языком, чтобы иметь доступ к учёбе и образованию [4, с. 485]. Сейчас на его распространение в Узбекистане влияют следующие факторы. Во-первых, региональное лидерство. Узбекистан - это единственное государство, которое граничит со всеми пятью государствами в Центральной Азии и имеет достаточно серьезный потенциал развития. Русский язык, который уже де-факто является языком межнационального развития в Узбекистане, должен быть использован как инструмент внешней политики на региональной арене.

Во-вторых, это человеческий капитал. Узбекский народ, кроме родного языка, является носителем одного из мировых языков ООН, несомненный плюс как для экономики, так и для отдельного гражданина. Многие работодатели подтвердят, что при приеме на работу сотрудников, знание русского языка приветствуется, а в некоторых сферах является обязательным, например, в сфере туризма. Поэтому молодые специалисты изучают русский язык, более того – считают, что при этом необходимо усилить уровень владения населением в том числе и английским языком [6, с. 47-48].

И наконец, это процессы миграции и расширение территорий. На сегодняшний день можно говорить примерно о четырёх миллионах граждан Узбекистана, регулярно посещающих РФ с целью осуществления трудовой деятельности. Рост численности населения Узбекистана происходит на протяжении многих лет, демография России демонстрирует спад рождаемости последние десятилетия. И в самой концепции миграционной политики РФ указана необходимость в привлечении мигрантов для поддержания демографии страны.

Россия была есть и будет в ближайшей перспективе крупнейшим рынком труда для граждан Узбекистана, что сложно отрицать. В средне-

срочной перспективе молодёжь Узбекистана считает важным принять активное участие в освоении огромных территории на севере в таких регионах, как Дальний Восток и Сибирь. Мир стал глобальным, движется в сторону общих рынков сбыта и труда. Это экономически оправдано. Сближение с РФ крайне выгодно для Узбекистана. Это вопросы торговли, труда, возобновление проектов по северным рекам, совместное освоение природных ресурсов, миграция, оборона и т.д.

Русский язык для молодёжи Узбекистана – это инструмент коммуникации с остальным миром, сам по себе этот инструмент коммуникации не представляет никакой угрозы и должен быть использован во благо народов Узбекистана [2]. Молодёжь в Узбекистане свободно общается на русском языке, активно работает и использует его в повседневной жизни, в работе и творчестве и не чувствуют никаких притеснений по отношению к какому-то из языков своего общения. Более того, даже сейчас, в Узбекистане наибольшее количество информации доступно именно на русском языке. Образование сейчас широко доступно, как на русском, так и на узбекском языках. Русский язык в Узбекистане занимает почетное место и неофициально считается одним из государственных. Законопроекты все еще пишутся на русском языке. Русский язык все еще остается языком высоких кругов и международных переговоров [1, с. 204].

Однако, наблюдается резкая неравномерность распределения русского населения по территории Узбекистана – большинство соотечественников проживает в столице, столичной области и крупных региональных центрах. Большая концентрация русской молодёжи в городах связана, прежде всего, с их традиционно сложившейся преимущественной занятостью в индустриальном и финансовом секторах, образовании, здравоохранении, науке и культуре. Русский язык в республике, не имея официального статуса, сохраняет большое значение в общественно-государственной жизни молодёжи и широко используется в различных сферах. Он изучается в узбекских школах как обязательный предмет со 2-класса в объёме 2 часов в неделю, а также на первом курсе средних специальных учебных заведений (4 часа в неделю) и на первом курсе вузов (160 часов) [3, с. 47].

В настоящее время русские школы занимают второе место по численности учащихся в Узбекистане, где школьное обучение ведётся на 7 языках. Примечательно, что при удельном весе русских в этническом составе населения в 2,3 %, учащиеся школ с русским языком обучения составляют в настоящее время 10 % всех школьников республики.

Согласно данным сайта Министерства народного образования Узбекистана, в стране на данный момент функционирует 9680 школ. Родители-узбеки предпочитают отдавать детей в школы с русским языком обучения. Хотя большинство семей не говорят на русском, родители все же заинтересованы, чтобы их дети знали русский язык. Основные причины – качество образования в таких школах на порядок выше. И вторая – с русским языком в РФ будет легче найти более высокооплачиваемую работу [6, с. 85].

По словам Дили, менеджера ташкентской фирмы, специализирующейся на обучении языкам, более 15 лет тому назад в прейскуранте языковых центров услуга обучения русскому языку не существовала вообще. В настоящее время русский язык стоит на первом месте по популярности среди их клиентов. Если на курсах английского общее количество учащихся составляет 20 человек, то группе русского языка – 90 слушателей. Плата за 1 месяц обучения русскому языку соразмерна с оплатой курсов английского языка и составляет 200 тысяч ($25 по курсу ЦБ РУз). Как отмечает менеджер, наполняемость групп обучения русскому языку достаточно динамичная, за неделю собирается одна группа учащихся из 5-10 человек [5].

Таким образом, потребность в русском языке в стране остается довольно высокой, несмотря на то, что русскоговорящее население страны сокращается. В начале сентября текущего года в Узбекистане в рамках совместного проекта Автономной некоммерческой организации «Русская гуманитарная миссия» (РГМ) и Международного общественного фонда «Женщина Востока» состоялось торжественное открытие двух кабинетов русского языка на базе сельской общеобразовательной школы № 32 Зангиатинского района Ташкентской области. Россия уловила тенденцию и готова вкладывать средства в поддержание русского языка, как это делается, к примеру, в соседнем Таджикистане.

В 1995 году русский лишился статуса официального языка. Однако реальная ситуация складывается так, что чем больше времени проходит с обретения независимости, тем прочнее позиции у языка страны, куда едут учиться и работать миллионы граждан Узбекистана [6, с. 85]. По данным доклада Института социального анализа и прогнозирования РАНХиГС на 1 февраля 2018 года, в Россию въехало около 1,5 млн узбеков. В основном молодёжь Узбекистана едет именно работать, а заработанные средства переводят к себе на родину. Так, по официальным данным, в 2018 году физические лица перевели из России в Узбекистан более 2,7 млрд долларов. По этому показателю Узбекистан – лидер среди всех стран СНГ. Средняя сумма одного перевода по итогам года составила 279 долларов. Если учесть, что ВВП Узбекистана в 2016 году составил $67,22 млрд, то переводы мигрантов составляют чуть более 4% внутреннего валового продукта страны [1, с. 204].

20 сентября 2018 г. в Ташкенте стартовал семинар по повышению квалификации преподавателей русского языка как иностранного за рубежом, собравший 110 преподавателей русского языка из школ, вузов и колледжей Ташкента и близлежащих городов Узбекистана. Старший советник Посольства России в Узбекистане С.С. Соколов в своем выступлении подтвердил, что русский язык в Узбекистане по-прежнему востребован: более миллиона русских, более 900 школ с преподаванием русского языка, полмиллиона узбекских школьников изучают русский язык, во многих вузах Республики работают факультеты русской филологии, такова статистика, подтверждающая, что русский язык в Узбекистане молодёжью как иностранный, не воспринимается.

На тему образования на русском языке выступил и заместитель министра образования Узбекистана А.Ю. Умаров, в частности, подтвердивший, что русский язык по-прежнему является связующим звеном и для общения официальных структур на уровне межгосударственных связей, и, конечно, во взаимоотношениях простых людей, особенно молодёжи. А.Ю. Умаров, изучающий ситуацию с образованием в самых отдаленных областях Узбекистана, отметил, что в учебники русского языка и русской литературы будут внесены изменения, а также анонсировал увеличение количества часов обучения русскому языку в тех школах, где он является основным [5].

Если сейчас Узбекистану выбирать, из всех иностранных языков, на котором было бы эффективней обучить подрастающее поколение, чтобы оно выросло приобщенное к глобальным процессам, мировой культуре, литературе и знаниям, то русский язык является основным в списке.

**Список использованных источников**


1 Ачкасов В.А. Язык как инструмент «Строительства нации»: постсоветский контекст // Политическая наука. – 2011. – № 1. – С. 204. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-instrument-stroitelstva-natsii-postsovetskiy-kontekst (дата обращения: 01.11.2019).

2 В Узбекистане русский стал одним из самых востребованных иностранных языков // Ruserv.Asia. – URL: http://rusevr.asia/v-uzbekistane-russkij-stal-odnim-iz-samyx-vostrebovannyx-inostrannyx-yazykov/ (дата обращения: 08.11.2019).

3 Иноятова Д.М. Языковая политика в современном Узбекистане // Наука, техника и образование. – 2018. – № 9 (50). – С. 47. –URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-politika-v-sovremennom-uzbekistane (дата обращения: 05.11.2019).

4 Мещеряков К.Е. Проблема русскоязычного населения в Узбекистане и российско-узбекские отношения // Вестник СПбГУ. Серия 6. Политология. Международные отношения. – 2007. – № 3. – С. 485. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-russkoyazychnogo-naseleniya-v-uzbekistane-i-rossiysko-uzbekskie-otnosheniya (дата обращения: 08.11.2019).

5 Мурнова Н. Русский язык в Узбекистане – не иностранный! – URL: https://mosds.mos.ru/presscenter/news/detail/7584051.html (дата обращения: 01.11.2019).

6 Назаров Р., Алиева В., Юнусова Ж. Русский язык в современном Узбекистане // Россия и мусульманский мир. – 2008. – № 9. – С. 85. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-v-sovremennom-uzbekistane (дата обращения: 05.11.2019).

# ЮМОРИСТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

***Лучкина Н.В., Проценко И.Ю.***
*Ростовский государственный медицинский университет, г. Ростов-на-Дону*

# HUMOROUS TEXTS AS A MEANS OF NATIONAL SELF-IDENTIFICATION

***Luchkina N.V., Protsenko I.Y.***

В последнее время в исследованиях по когнитивной лингвистике все большее внимание уделяется анализу юмористического дискурса. В работах отечественных и зарубежных ученых доказывается, что анекдоты и тексты другого жанра, имеющие юмористическое содержание, представляют собой большую ценность в области лингвокультурологии, помогают понять, каким видит мир тот или иной народ, какой системой ценностей он обладает, что осуждает и что им подвергается осмеянию, а к чему, напротив, относится с одобрением.

Известны имена юмористов прошлого, знакомство с произведениями которых может приблизить нас к пониманию самих себя сегодняшних. Классическая литература по сей день служит великолепным путеводителем по миру русской души. На первое место здесь следует поставить имена Н.Гоголя, М.Салтыкова-Щедрина и А.Чехова. Советский период представлен прежде всего именами А.Аверченко и М.Зощенко, И.Ильфа и Е.Петрова. Среди современных юмористов и сатириков следует назвать имена М.Задорнова, М.Жванецкого, С.Альтова. Много и весело писал об особенностях русского народа недавно ушедший из жизни писатель В.Пьецух. И, безусловно, большую ценность для исследователей национальной идентичности имеет народное творчество – анекдоты, позволяющие народу лучше понять себя и порой посмеяться над собой. Тексты анекдотов как устойчивых фольклорных архетипических структур направлены на порождение позитивных эмоций у слушателей и связаны с чувством комического, понятного подавляющему большинству людей, принадлежащих к одной культуре. Особую ценность для исследователей представляют анекдоты, сравнивающие национальные особенности людей. Подтекстом подобных анекдотов является оппозиция: «мы и они», «свои и чужие». В них наиболее ярко проявляется переживание национальной идентичности. Например:

*– А какая она, Америка?*

*– Америка – она как... офисный стул! Удобно, функционально, везде рычаги и ручки, можно под себя настроить. Но скучно.*

*– А какая Англия?*

*– Англия – она как старое кожаное кресло. Неповоротливое, тяжелое, где-то протертое, где-то дырявое. Но уютное! И неповторимый запах...*

*– А Россия?*

*– Россия? Хм. Садовая скамейка. Жестко. Занозы. Дует. Но!!! На ней вырезаны наши имена.*

Русские по достоинству могут оценить американские технологии, комфорт консервативного бытового устройства Англии, но ироничность и самокритичность по отношению к себе не мешают русскому человеку любить то, что его окружает, пусть даже не вполне удобное и красивое.

Следующий анекдот раскрывает представление русских людей о положительных и отрицательных вещах, значимых для человека.

*Рай – это американская зарплата, русская жена, английский дом и китайская пища. Китайский дом, английская еда, американская жена и русская зарплата – это ад.*

В этом анекдоте содержится высокая оценка русских женщин, которые часто оказываются сильнее мужчин, решая повседневные задачи, связанные с домом, воспитанием детей, материальным благополучием. И, напротив, существует много анекдотов, высмеивающих инфантильность, несостоятельность и нерешительность мужчин. Например:

*На приеме у врача-психотерапевта.*

*– На что жалуетесь?*

*– Да вот жена говорит, что я какой-то нерешительный.*

*– А сами вы как думаете?*

*– Ну, как бы и да, и нет.*

Русские люди любят подшучивать над собой. Объектом шуток часто становятся лень, скупость, пьянство, нежелание следовать точным расчетам и инструкциям и др.

Ставшее хрестоматийным тютчевское высказывание «умом Россию не понять» порой настраивает исследователей на юмористический лад, и если речь заходит о национальных особенностях русских людей, то даже серьезные книги на эту тему могут иметь комическое название, как, например, книга А.Б.Томчина «Русский менталитет. Рашен – безбашен? За что русским можно простить любые недостатки». Автор задается вопросами, которые всегда были интересны и для самих русских, и для иностранцев, интересующихся Россией и ее культурой: кто такие русские; что в них поражает и привлекает иностранцев; почему именно в России государство впервые провозгласило целью построение коммунизма; как повлияли русские на остальной мир; почему в богатой по своим ресурсам России люди живут беднее, а главное, не так уютно, как в развитых странах и т.д.

А.Б.Томчин пишет: «В мире сложился стереотип: русский – бесшабашный, ленивый, необязательный, бестолковый, непрактичный, неорганизованный и бесцеремонный. Вместе с тем широкая натура, простодушный, откровенный, щедрый, прощающий, доверчивый» [3].

Мы должны отдавать себе отчет в том, что к нашей стране издавна приковано внимание иностранцев. Причиной могут быть и богатейшие полезные ископаемые России, и ее огромная территория, и весьма необычная история, включающая семидесятилетний эксперимент по государственному переустройству, и независимая внешняя политика Российского государства, и совершенно своеобразная культура, объединяющая многие народы в одно государство, и многое другое.

Еще на заре советской власти А.Аверченко в своем рассказе «Русский в Европах» описал характер взаимоотношений между русским и европейскими народами. Люди из разношерстной многонациональной компании на заграничном курорте, отдыхая после кофе, делают друг другу комплименты, но с опаской и недоумением смотрят на русского человека, задавая ему несуразные вопросы. Для всех в этой компании находится доброе слово – лишь русский в своей всегдашней тоске не понятен им. Остерегаясь русского человека, все угощаются за его счет, а ему остается лишь платить за всех. Изменилось ли что-то за век? Практически нет. Что бы ни случалось в мире – всюду находят «русский след».

Иностранцы могут восхищаться частностями, касающимися России, однако сложившиеся в течение длительного времени стереотипы преодолеть невозможно. А.Б.Томчин описывает анекдотическую ситуацию возвращения иностранца из путешествия по России. На вопрос корреспондента, что ему понравилось, он восхищается Кижами, Петербургом, Байкалом, но на вопрос, каково общее впечатление от страны, отвечает: – Ужасающее. Это, конечно, анекдот, но он имеет реальные причины для подобного ответа. Бытовое устройство в России, ее пресловутые дороги оставляют желать лучшего, поэтому иностранцам часто не хватает в России привычного комфорта. Русскому человеку скучна зачастую озабоченность бытом.

Всем известен стереотип «американской мечты» – стать богатым. Можем ли мы назвать русское представление о том, к чему следует стремиться? Вот как на этот вопрос ответил В.Пьецух в своем юмористическом рассказе «Русская мечта»: «*Русская мечта, в отличие от американской, будет позаковыристей, посложней. То есть тут у нас наблюдается разнобой и поляризация: если 99 % нормальных американцев мечтают одолеть путь от разносчика газет до директора корпорации, то у нас кто мечтает украсть завод, кто чает царствия божьего на земле, кто грезит о новом лобовом стекле для своей «шестерки», кто спит и видит себя в ореоле бессмертной славы, кому вообще ничего не надо, дай только как-нибудь пострадать. А вот крайнее проявление русской мечтательности: Михаил Кукушанский бредит идеей летающего дивана*» [2]. Герой

рассказа думает над созданием «*реального лежательно-летательного аппарата*» и подозревает, что Емеля был русским деревенским изобретателем, создавшим самоходную печь.

Особо следует сказать об иностранных анекдотах о русских людях. Считаем весьма полезным изучение взгляда на свои национальные особенности не только изнутри, но и со стороны. Исследование того, что говорят о нас иностранцы, может оказаться полезным для самопознания. Над чем же смеются иностранцы, когда речь заходит о русских?

Высмеивается, например, бедность. У немцев в ходу есть такая шутка: «*Какой национальности были Адам и Ева? Конечно, русские. Им было нечего надеть, негде жить, а они считали, что живут в раю*».

Русские постоянно нарушают правила, поэтому попадают впросак. О такой ситуации говорится в польском анекдоте: «*Поляк, немец и русский участвуют в конкурсе по забиванию гвоздей головой. Немец начинает первым: первый удар, второй, третий — гвоздь забит. Поляк бьет раз, два — гвоздь забит. Наконец приступает русский: один удар — гвоздь забит. Объявляют результаты. Немец занял второе место, поляк — первое, русский дисквалифицирован, потому что забил гвоздь не тем концом*».

О нелюбви русских к разного рода инструкциям много писал и рассказывал со сцены М. Задорнов, часто сравнивая русский менталитет с американским, используя по отношению к американцам постоянный эпитет – *тупые*. И судя по реакции американской стороны, тексты М.Задорнова были известны в Америке. Получить визу в эту страну он не мог. По словам М.Задорнова, только наши люди купаются прямо под табличкой «*Купаться запрещено*».

Роль юмора в жизни общества и каждого отдельного человека делает исследование юмористических текстов важным научным направлением в рамках современного антропоцентрического подхода в изучении языка и тесно связанной с ним национальной идентичностью.

Согласимся с выводом, сделанным Копылковой Е.А., исследовавшей тексты еврейских анекдотов, о том, что «анекдот может выступать не только источником актуализации переживания национальной идентичности, но и психотерапевтическим средством разрешения внутренних конфликтов благодаря развитию персональной идентичности» [1].

В настоящее время уже существует значительный объем научно-исследовательских работ, посвященных изучению опыта применения смеховых технологий на практике. В первую очередь это касается медицины, менеджмента и образования. Что касается исследования юмористического дискурса, то его значимость для лингвокультурологии, лингвокогнитологии, аксиологии неоспорима, причем восприятие и понимание юмора может служить эффективным средством как персональной самоидентификации, так и средством осознания групповой национальной идентичности.

## Список использованных источников

1. Копылкова Е.А. Анекдот как средство переживания национальной идентичности (на материале анализа еврейских анекдотов): Автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 [Электронный ресурс]. – М., 2006. URL: http://childpsy.ru/dissertations/id/18788.php.
2. Пьецух В. Русская мечта [Электронный ресурс]. – М., 2008. URL: http://www.rulit.me/books/levaya-storona-sbornik-read-315555 19.html#section_11.
3. Томчин А.Б. Русский менталитет. Рашен – безбашен? За что русским можно простить любые недостатки [Электронный ресурс]. – М.: Центрполиграф, 2018. URL: https://www.litmir.me/br/?b=620852&p=1.

# ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ

***Петровская Е.А.***
*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение лицей № 9, г. Сальск*

# THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

***Petrovskaya E.A.***

В 90-е годы XX века некоторые позиции русского языка как средства общения в мире были утрачены в значительной степени, однако ощутимые изменения в отношении к русскому языку происходили и внутри страны. Снизился уровень владения русским языком как государственным, произошло сужение сферы его функционирования как средства межнационального общения в ряде российских регионов, особенно в республиках Северного Кавказа и Татарстане. Поэтому реализация федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016 – 2020 гг. направлено на комплексное решение описанных выше проблем и создание необходимых условий для дальнейшего развития системы поддержки русского языка, повышения его популярности, престижа, а также образования на русском языке. «Целью Программы является развитие всестороннего применения, распространения и продвижения русского языка как фундаментальной основы гражданской самоидентичности, культурного и образовательного единства многонациональной России, эффективного международного диалога». Проблема изучения русского языка и русской литературы даже в ракурсе формирования национальной идентичности русских, как государственно-образующей нации и носителе русской культуры, многогранна и сложна. По оценкам Центра демографии и экологии человека Института народнохозяйственного прогнозирования РАН, уже к 2025 г. на русском языке разговаривать будет столько же людей, сколько в начале XX в., т. е. в два раза меньше, чем перед распадом СССР, значит, существует развивающаяся тенденция «выдавливания» русского языка из перечня самых распространённых мировых языков. Решать эту проблему можно не только в рамках образовательного процесса на уроках русского языка и литературы, но и при реализации различных форм внеурочной деятельности, цель которой не только формирование национальной идентичности, но и развитие глубокого, всестороннего интереса к своим предметам.

В целях закрепления позиций русского языка и воспитания гражданской идентичности в рамках нашего образовательного учреждения я использую различные виды деятельности на внеклассных занятиях. Напри-

мер, информационно-образовательные, цель которых - использование разнообразных источников информации для повышения культурного и образовательного уровня воспитанников. Традиционно проводимые недели словесности способствуют решению этой задачи. Планируя работу, в рамках недели словесности наши учителя русского языка и литературы проводят с детьми занимательные уроки, КВНы, викторины, конкурсы инсценирования, конкурсы мастеров художественного слова, выпуск газет, читательские конференции, заседания литературного клуба, встречи с писателями и поэтами, предметные линейки, посвящённые русистике. В этом многообразии видов и форм предметная неделя как система стимулирует интерес обучающихся к русскому языку и литературе и определяет успех деятельности.

Результатом информационно-образовательного вида деятельности являются школьные этапы всероссийской олимпиады, затем муниципальные и областные. Итогом моей работы в этом направлении являются следующие достижения учащихся:

**– Всероссийская олимпиада школьников: 2016-2017 уч. год:** Кукарека Д., Акопян Т,– призеры муниципального этапа по литературе; Щеблыкина Д. – призер муниципального и регионального этапа по литературе; **2017 – 2018 уч. год:** Хижнякова С. – победитель, Щеблыкина Д., Кукорека Д., Власенко Я. – призеры муниципального этапа по литературе; Щеблыкина Д. - призёр муниципального этапа по русскому языку; **2018 – 2019 уч. год:** Ломака М., Гуторенко В. – призеры муниципального этапа по русскому языку; Власенко Я. – по литературе. Гуторенко В. – призер областной многопрофильной инженерной олимпиады «Звезда» (2017-2018 уч. год.)

Формирование национальной идентичности успешно реализуется в поисково-исследовательской деятельности учащихся, цель которой совершенствование навыков работы с информацией (сбор, обобщение, группировка, анализ, выводы) для формирования умения принимать социально-значимые продуктивные решения. Исследование как вид деятельности должно приводить к устойчивому осознанному и желаемому результату. Создание в школе условий для исследовательской работы способствует активному вовлечению учащихся в творческий поиск, увеличивает объём знаний, добытых самостоятельно; возрастает интерес среди учащихся, которые недостаточно активно проявляли себя в привычной для них урочной системе. Исследовательская работа становится средством индивидуализации образовательного процесса.

Организационным органом управления исследовательской и творческой работой в нашем лицее стали научные кафедры, составляющие площадку Донской Академии наук юных исследователей (ДАНЮИ), которая работает в лицее на протяжении двадцати лет. За эти годы десятки учеников совершенствовали свои знания по различным направлениям гумани-

тарных наук, расширяли научный кругозор, приобретали умения и навыки творческой и научно-исследовательской деятельности. Естественно, научно-исследовательская работа не может носить массовый характер и должна проводиться с наиболее увлеченными, способными и подготовленными ребятами. Эта работа изначально должна быть ориентирована на подготовку учеников к продолжению исследовательской деятельности в высшем учебном заведении, формированию социально-активной жизненной позиции. Я стараюсь вовлечь как можно больше учеников в исследовательскую деятельноть. Результаты работы моих учеников на **конференции ДАНЮИ им. Ю.А. Жданова** радуют**. 2016-2017 уч. год:** муниципальный этап - Дунец Д. – диплом победителя, Кукорека Д., Шарапов Д. – диплом 1 степени; Задинов Ю. – 2 степени, Кульба Л. – 3 степени; Кукорека Д. – диплом 2 степени региональной конференции. **2017 – 2018 уч. год:** Власенко Я. – диплом 1 степени, Кульба Л. – 3 степени, муниципальной конференции ДАНЮИ; Далакишвили Л., Власенко Я. – дипломы 2 степени региональной конференции. **2018 – 2019 уч. год:** Ходосок А., Щеблыкина К. – диплом победителя, Власенко Я. – диплом 3 степени, муниципальной конференции ДАНЮИ. Ходосок А. – диплом 1 степени областного конкурса «Малая академия юных исследователей».

Одним из самых интересных, плодотворных и успешных видов внеклассной работы является сочинение. Известный советский психолог Л.С. Выготский утверждал, что в процессе культурного развития ребенка происходят мощные благодатные изменения в его личности благодаря овладению письменной речевой деятельностью. Владение учащимися письменной речью, умение создавать свой оригинальный текст поможет им занять достойное место в социально-культурном пространстве, выработать коммуникативные навыки, разовьёт умение не только выражать свои мысли, но и понимать точку зрения других людей. Думаю, что в каждом ребенке нужно развить способность владеть словом, понимать слово, рассматривать его с разных сторон.

Ежегодно мои ученики принимают активное участие в конкурсах на различных уровнях. Так, в муниципальном этапе регионального конкурса **"Овеянные славою флаг наш и герб"** в 2018-2019 учебном году Ходосок А. стала победителем, Мазниченко П., Рубцова К., Мирошниченко А., Щеблыкина К, Рязанова Е., Эдольф А., Губский М., Страхова Д. – призерами. В областном этапе конкурса Ходосок А., Рубцова К. – получили дипломы 2 и 3 степени. Ходосок А. была приглашена для участия во всероссийском конкурсе на знание государственных и региональных символов и атрибутов РФ в Москву, где стала дважды лауреатом (2 место).

В муниципальном этапе всероссийского конкурса исследовательских краеведческих работ учащихся **"Отечество"** Власенко Я. заняла 2 место. В региональном этапе конкурса она стала победителем. Была приглашена

для участия во всероссийском этапе конкурса в Москву, где стала дважды лауреатом.

На региональный этапе всероссийского конкурса сочинений **«Лучший урок письма»** в 2017-2018 уч. году Кукорека Д. стала победителем, Щеблыкина Д., Шарапов Д. – призеры, в 2018-2019 уч. году Власенко Я. награждена дипломом 2 степени.

Фонд президентских грантов совместно с Ростовской региональной общественной организацией «Центр содействия развитию гражданского общества и общественной дипломатии» проводил проект «**Язык - духовный код нации (духовные перспективы России на рубеже веков)».** Участвуя в этом проекте 2 моих ученицы (Ходосок А. и Власенко Я.) получили дипломы 1 степени, Кукорека Д. – диплом 3 степени.

Ещё одним видом внеклассной деятельности в моей практике является экскурсионный, который формирует активную позицию в пропаганде социально значимой информации, коммуникативные умения. Экскурсии – особая форма организации работы по всестороннему развитию школьников, нравственно-патриотическому, эстетическому воспитанию, но в то же время одна из очень трудоёмких и сложных форм обучения. Экскурсии являются наиболее эффективным средством комплексного воздействия на формирование личности школьника. Это живая, непосредственная форма общения, развивающая эмоциональную отзывчивость, закладывающая основы нравственного облика. Материал, рассматриваемый на внеурочных экскурсиях, может выступать дополнением к школьному курсу, а может и нести в себе отвлеченную, развивающую информацию. Вместе с учениками я провожу большую работу по краеведению, являюсь руководителем школьного музея Боевой Славы. Участвуя в муниципальных конкурсах, добиваемся успехов на различных конкурсах и смотрах. Ученица Власенко Я. стала дипломантом конкурса «**Экскурсии по родному краю**» в г. Москва (2019г.)

По словам президент Российской Федерации В.В. Путина, «сбережение русского языка – это вопрос национальной безопасности страны». И мы, учителя русского языка и литературы, должны понимать, что формирование **гражданской идентичности** личности является ключевой задачей социокультурной модернизации общества. От того, как будет воспитываться российская молодёжь, зависит то, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя. Сможет ли она быть современной, перспективной, эффективно развивающейся, не растеряет ли себя как нацию, не утратит ли свою самобытность в очень непростой современной обстановке. Благодаря нашей работе по формированию гражданской идентичности учащиеся могут стать добрее по отношению друг к другу и к окружающим их людям, понимать значение слов «долг, честь, ответственность, порядочность, служение Отечеству». А учитель сможет считать свою задачу отчасти выполненной, так как факторы формирования гражданской идентичности есть:

это и общее историческое прошлое, и общая культура, и общий язык, который является достоянием нашей нации. Надо помнить слова президента В Путина о том, что «гражданская задача образования, системы просвещения – дать каждому тот абсолютно обязательный объем гуманитарного знания, который составляет основу самоидентичности народа».

Что мне сказать о родном языке?
Звучен и чист, как вода в роднике.
Тверд он и крепок, как сталь и гранит.
Сладок и нежен, и тихо звенит.
Тяжек, как бремя, как роза колюч;
Стрелами молний летит среди туч.
Легок, как дым, и как радуга ярок.
Русский язык – лучший жизни подарок.

*Е. Петровская*

**Список использованных источников**


1 Баранов М.Б. Пути развития у школьников интереса к урокам русского языка. – М: Просвещение, 2005. – 214 с.
2 Развитие творческой активности школьников в процессе преподавания русского языка / Под ред. З.Я. Рез. – Л.: ЛГПИ, 2001.
3 Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. – М., 2001. – 290 с.
4 http://nsportal.ru /nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2013/12/30/razvitie-rechi-na-urokakh-v-nachalnoy-shkole.
5 https://www.stihi.ru/2019/06/23/7177.

# АНАЛИЗ НАРУШЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ НОРМЫ ПОСТРОЕНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

***Свистина Е.В.***
*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1, г. Новочеркасск*

# THE ANALYSIS OF THE VIOLATION OF SYNTAX NORM OF COMPOUND CONSTRUCTION

***Svistina E.V.***

Речевая культура – это один из наиважнейших компонентов в духовной жизни человека и всего общества. Из всего многообразия проявлений культуры именно она является наиболее заметной для окружающих. Поэтому каждый человек, в особенности, если он образованный, должен уметь разговаривать правильно и красиво.

В современной школе с внедрением ЕГЭ в нашу жизнь учителя особенно рьяно принялись за культуру речи: теперь «борьба» за нормированность речи подкрепляется еще и практической необходимостью – не будешь знать – потеряешь драгоценные баллы.

Хочется поделиться одним наблюдением из школьной речевой практики, которое ярко характеризует состояние речевой культуры современного общества.

Одна из ошибок, на которую всегда обращают внимание своих воспитанников педагоги, в разных пособиях трактуется по-разному:

- «в главном предложении отсутствует соотносительное (указательное) слово, к которому относится придаточное» [4, с. 38];
- «не следует пропускать необходимые указательные слова в главном предложении. Грамматическую и смысловую завершенность это предложение получит, если в главную часть добавить нужное указательное слово» [3, с. 211].

Пропуск указательного местоимения *то* можно видеть и в предложениях: *«Мать призадумалась, как ему плохо тут живется»*; *«По дороге мы рассказывали, что случилось с нами за лето»; «Мы восхищались, что море такое красивое».*

Однако, как показывает многолетняя практика, а также многочисленные примеры в телевизионных СМИ (устная речь участников различных шоу и репортажей), гораздо чаще в речи людей возникает «обратная» ошибка, связанная, скорее, с речевой избыточностью: указательное слово ***«то»*** добавляется как раз тогда, когда никакой необходимости в нем нет: *«Мне кажется то, что автор был не прав…»; «Она говорила то, что в жизни есть не только полезное, но и прекрасное».*

В последнее десятилетие количество ошибок в подобных конструкциях заметно возросло. Причинами данной ошибки можно считать следующее.

1. В системе сложноподчиненных предложений русского языка соседствуют близкие модели:

а) с изъяснительным придаточным (без указательного слова в главной части); *...увидел, что приближается вражеский полк...* В подобных моделях придаточное относится к такому слову в главной части, которое имеет четко ограниченное значение речи / чувства / мысли / волеизъявления; чаще всего это глаголы (*сказать, говорить, сообщить; почувствовать, увидеть, услышать; подумать, предположить, доказать* и др.) [2, с. 5]. Указательное местоимение ***то*** не употребляется в составе главного предложения, если придаточное предложение занимает позицию винительного падежа при переходных глаголах (например, таких, как видеть, понимать и т.п.). Употребление ***то*** при подобного рода глаголах является ошибкой: *«Он понял то, что хорошо иметь такого преданного друга»*. Не сочетаются с ***то*** и некоторые другие опорные слова (нужно, необходимо, требуется и др.). Поэтому ошибочными являются предложения: *«Необходимо то, чтобы ты ко мне зашел»; «Требуется то, чтобы все мы жили дружно и не ссорились»*.

б) так называемые предложения вмещающего типа [2, с. 5] – с обязательным указательным местоимением в главной части: *увидел то, что никто не мог рассмотреть...*;

Положение осложняется тем, что не все глаголы, способные присоединять изъяснительные придаточные, допускают рядом указательное местоимение: *известить, что…, спорить, что…*

Таких глаголов, которые не допускают при себе указательного местоимения, не так уж мало. Но глаголов и производных существительных, допускающих и требующих наличия указательного местоимения при себе, явно больше; если учесть, что многие из них широко употребительны и к тому же имеют общие корни с глаголами, не допускающими при себе указательного местоимения, то станет ясно, почему в сознании людей, не вполне владеющих культурой русской речи, модель с участием указательного местоимения приобретает статус универсальной. Отсюда и многочисленные ошибки.

2. Возможно, ошибка связана еще и с наличием в русском синтаксисе союза ***так что***, используемого при придаточном следствия, который в определенной степени созвучен сочетанию указательного местоимения ***то*** и союза ***что***. (Как известно, современные дети очень тяготеют к звуковым ассоциациям слов – иначе как объяснить, что сегодня многие школьники путают «г***лаг***ол» и «при***лаг***ательное». Тем более, что, произнося предложения с ошибкой (назовем её условно) ***«то что»***, обучающиеся прогова-

ривают указательное местоимение вместе с союзом, не отделяя их логической паузой.)

3. В большей степени, как нам кажется, ошибка объясняется неосознанностью понятия в совокупности всех его признаков и, как следствие, неумением учащихся мотивировать свой выбор той или иной синтаксической конструкции [1, с. 32]. Итак, формальное усвоение материала без осознания понятия как совокупности всех его признаков – одна из основополагающих причин нарушений синтаксических норм.

Таким образом, названные причины речевого недочета сами указывают пути решения проблемы:

1) осознанность при анализе предложений необходимой структуры с ошибками и без. Например, *«Я считаю, что каждый родитель обязан воспитать своего ребёнка добрым и честным».* Указательное местоимение ***то*** не употребляется в составе главного предложения, если придаточное предложение занимает позицию винительного падежа при переходном глаголе в главной части, который имеет четко ограниченное значение мысли;

2) теоретическое обоснование необходимости исключения или включения местоимения ***то***. Например, *«Мама всегда меня ругает за **то**, что я разбрасываю свои вещи». – «Меня всегда пугало (**то**), что брат ни с кем не хочет советоваться»;*

3) акцентологический анализ, который поможет увидеть разницу конструкций еще и с точки зрения постановки логического ударения. Например, «*Я понимаю // [тошто] встречу перенесли / из-за разногласий участников».* Правильно*: «Я понимаю // что встречу перенесли / из-за разногласий участников».*

## Список использованных источников


1. Кошенкова Н.В., Рачителева Н.А., Саутина Н.Ф. Ошибки учащихся при усвоении грамматики и причины их появления (на материале изучения сложносочинённых и сложноподчинённых предложений) // Инновационные педагогические технологии: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2018 г.). – Казань: Молодой ученый, 2018.
2. «Ошибки в построении сложноподчиненных предложений» [Электронный ресурс]. – https://studopedia.ru/17_111091_oshibki-v-postroenii-slozhnopodchinennih-predlozheniy.html.
3. Сенина Н.А., Глянцева Т.Н., Гурдаева Н.А. Русский язык. Нормы речи. «Заговори, чтоб я тебя увидел»: учебное пособие для формирования языковой и коммуникативной компетенций. 10-11-й классы. – Ростов н/Д: Легион, 2014.
4. Сергеев Ф.П. Речевые ошибки и их предупреждение. – Волгоград: Учитель, 2005.

# К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

***Черненко Е.В.***
*Ростовский государственный медицинский университет,*
*г. Ростов-на-Дону*

# ON THE MOTIVATION OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE BY MODERN YOUNG PEOPLE

***Chernenko E.V.***

В современной молодежной среде немало мотивирующих факторов, привлекающих внимание к русскому языку, и осознание своей национальной идентичности находится, к сожалению, далеко не на первом месте. Пожалуй, основной мотивационной составляющей его более глубокого познавания для молодых людей является необходимость получения образования. В этой связи именно в школе, на уроках русского языка, литературы, истории и обществознания формированию национальной идентичности должно уделяться большое внимание. Современные образовательные технологии в сочетании с традиционными методами преподавания позволяют педагогам ярко и доступно показать обучающимся красоту и богатство родного языка, обеспокоить их проблемами, присущими ему в настоящее время. Однако главное при этом – не только воспитать в молодом человеке гордость за принадлежность к русскому народу, но и научить его владеть родным языком на высочайшем уровне. Конечно, не каждый может стать мастером слова, но каждый должен стремиться говорить и писать грамотно и выразительно.

Многим молодым людям, заканчивающим 11 класс, русский язык необходим для поступления в вуз, и потому сдается ими на ЕГЭ не только как обязательный предмет, но и как дисциплина, по которой возможно получить наибольшее количество баллов. Такие выпускники понимают, что глубокое знание родного языка не только поможет им при поступлении, но и будет способствовать успешному поиску работы, продвижению по карьерной лестнице, так как именно имидж грамотного, красиво и правильно говорящего и пишущего человека, сотрудника, умеющего убедить в своей правоте, во многом способствует жизненному успеху. Именно поэтому в старших классах многие молодые люди занимаются русским языком дополнительно, и эта осознанная необходимость в углублении школьных знаний является хорошей мотивацией для большого количества выпускников.

На таких дополнительных занятиях происходит более вдумчивое, детальное знакомство со многими акцентологическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими нормами, устраняются пробелы в орфографии и пунктуации; язык, наконец, осознается как система, в которой

каждый кирпичик школьных знаний находит свое логичное место. Порой старшеклассники удивляются непривычному ударению или форме слова, но именно такое эмоциональное восприятие позволяет установить сопричастность к развитию родного языка, желание говорить правильно и красиво самому и поделиться своими знаниями с семьей, друзьями, да и в тех же социальных сетях. Поэтому не поддержу критиков ЕГЭ: в те времена, когда выпускными были внутришкольные экзамены, ученики обычно формально готовились к ним по билетам, не проявляя глубокой заинтересованности в изучении предмета.

В этой связи обеспокоенность вызывает тот факт, что к самой творческой и потенциально благоприятной для демонстрации полученных знаний части экзамена – продуцированию монологического высказывания на основе прочитанного текста – на деле подход формальный. Казалось бы, в перечне умений, проверяемых на едином государственном экзамене по русскому языку, в соответствии с Федеральным компонентом государственного стандарта среднего (полного) образования (базовый и профильный уровни) содержатся среди прочего следующие требования к уровню подготовки выпускников: «создавать письменные высказывания различных типов и жанров в социально-культурной, учебно-научной (на материале изучаемых учебных дисциплин), деловой сферах общения» [Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по русскому языку, с.6]. Как известно, вторая часть экзаменационной работы (ЕГЭ) по русскому языку содержит задание открытого типа с развёрнутым ответом (сочинение), проверяющее умение создавать собственное письменное высказывание на основе прочитанного текста, и это единственное письменное высказывание, в котором выпускник может продемонстрировать перечисленные выше умения, т.к. задания к кратким ответом такой возможности не предоставляют.

Однако, в соответствии с требованиями формулировки задания части 2, выпускник должен написать именно сочинение-рассуждение, для которого строго регламентированы критерии оценивания, а не «создавать письменные высказывания различных типов и жанров». Исходный текст может быть представлен как художественным, так и публицистическим произведением, но, выявляя его проблематику, комментируя одну из проблем, формулируя позицию автора (рассказчика) и выражая свое отношение к указанной позиции, выпускник продуцирует что-то, отдаленно напоминающее эссе со строго регламентированными компонентами содержания. Он не может выполнить поставленные задачи в сочинении-описании или сочинении-повествовании, ведь тогда максимального балла по данному виду работы не получить. Особенно осторожным надо быть в оформлении комментариев проблемы, чтобы эта часть задания не была оценена как пересказ; ссылки на действия автора исходного текста вряд ли можно считать полноценным элементом повествования, таким образом, этот тип речи, наряду с описанием, может быть представлен лишь в части обоснова-

ния своей точки зрения. Если же говорить о представленности в работах выпускников различных сфер общения, необходимо отметить, что, даже приводя примеры-иллюстрации из исходного текста или размышляя о своем отношении к позиции его автора, невозможно продуцировать текст из деловой сферы общения, т.к. он не будет соответствовать коммуникативной ситуации данного высказывания.

С сожалением вынуждены констатировать факт шаблонной подготовки выпускников к написанию такого сочинения. По этой причине даже откровенно слабая работа может получить средний балл, так как заученные стандартные фразы могут составлять до половины! текста сочинения, и при верном определении проблематики исходного текста и минимальной опоре на него в комментариях работа с простой синтаксической структурой гарантированно получает выше 15 баллов. Даже недостаточно грамотный старшеклассник способен запомнить написание слов и постановку знаков препинания в предложениях типа «Итак, автор предложенного нам текста заставил меня задуматься о проблеме… (чего)» и, подставив всего одно-два слова, получить готовое заключение своего сочинения, либо продолжить фразу «Оба эти примера, дополняя друг друга, позволяют автору показать…» и получить балл за смысловую связь между примерами по Критерию 2.

Таким образом, в целях повышения интереса к изучению родного языка неплохо было бы стимулировать творческий потенциал молодых людей, предлагая им в качестве выпускного экзаменационного сочинения продуцировать тексты различных типов и жанров, относящихся именно к социально-культурной сфере общения. При этом нам кажется целесообразным вынести в качестве приоритетной при построении экзаменационной модели ЕГЭ по русскому языку культуроведческую компетенцию, то есть демонстрацию осознания языка как формы выражения национальной культуры, национально-культурной специфики, его взаимосвязи с историей своего народа. Такая тематически обусловленная наполняемость заданий способствовала бы формированию национальной идентичности в молодежной среде.

## Список использованных источников

1. Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по русскому языку // fipi.ru.
2. Федеральный компонент государственного стандарта основного общего образования (приказ Минобразования России от 05.03.2004 № 1089);
3. Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) общего образования, базовый и профильный уровни (приказ Минобразования России от 05.03.2004 № 1089).

# ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РУССКОГО НАРОДА

***Федорович Е.В.***
*ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России», г. Ростов-на-Дону*

# THE WAYS AND METHODS OF FORMING THE NATIONAL IDENTITY OF THE RUSSIAN PEOPLE

***Fedorovich E.V.***

Проблема формирования национальной идентичности очень актуальна в современной России. О ней говорит президент, спорят политики, ученые и эксперты. Скорее всего, это связано с вызовами, как внутренними, так и внешними, с которыми сталкивается Российская Федерация в XXI веке. Кроме того, перед государством на данном этапе развития стоит несколько очень важных задач: преодоление негативных явлений в сфере межнациональных отношений, профилактика и решение этнических конфликтов и т.д. Эти задачи, безусловно, невозможно решить без современной концепции формирования национальной идентичности.

Понятие общероссийской идентичности в современной науке неоднозначно: одни авторы придают особое значение в решении данной проблемы государственной политике, другие – национальной памяти. При этом особая роль в формировании национальной идентичности отводится русскому языку, который рассматривается в нескольких аспектах:

1) как государственный язык Российской Федерации;

2) как фактор межэтнической интеграции, причем не только на территории России и постсоветского пространства, но и во всем мире;

3) как средство обеспечения единства российского государства.

В условиях многонационального государства сохранение единства языкового пространства представляется возможным только через сохранение русского языка на государственном уровне. При этом необходимо отметить, что государственная поддержка языка должна выражаться в организации и финансировании различных программ по развитию языка, его популяризации в мире, в повышении качества и доступности образования на русском языке и т.д.

Итак, язык играет решающую роль в формирования национальной идентичности русского народа, призванной объединить людей разных национальностей, сплотить их в рамках государственной общности, обеспечив тем самым не только целостность самого государства, но и его устойчивое развитие в течение долгого времени.

**Научное издание**

Редакционная коллегия:
докт. полит. наук, канд. филол. наук, доцент А.Ю. Голобородько,
канд. филол. наук, доцент А.Г. Нарушевич,
канд. филол. наук, доцент С.В. Гармаш,
канд. филол. наук, доцент В.С. Анохина

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ПО МАТЕРИАЛАМ СЪЕЗДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ**

Подписано в печать 10.12.2019. Формат 21х29,7 1/2.
Усл. печ. л. 30,2. Уч.-изд. л. 26,15. Тираж 100 экз. Заказ 53.

«Издательство Волошина О.И.» 347900, Таганрог,
пер. Тургеневский, 49, кв. 16. oleg_voloshin@mail.ru

Отпечатано в ИП Волошин О.И. 347900, Таганрог,
пер. Тургеневский, 49, кв. 16. oleg_voloshin@mail.ru

Если Вы увидели в пособии ошибку / опечатку / дефект, просим сообщить по электронному адресу anarushevich@yandex.ru. Заранее благодарим за то, что помогаете нам сделать книгу лучше.